

TECHNICKÁ UNIVERZITA LIBEREC

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

## Bakalářská práce

Praha 2012

Blanka Štefaničová

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Vychovatelství

**Studijní obor:** Pedagogika volného času

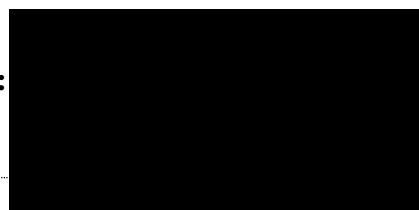
**Tvořivost při řešení problémů v sociálních vztazích**  
**Creativity at the problem solving in the social relations**

**Bakalářská práce:** 11-FP-KPP-52

**Autor:**

Blanka Štefaničová

**Podpis:**



**Vedoucí práce:** MgA. Ivana Honsnejmanová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
75	6	0	0	4	5

V Liberci dne: 25. 4. 2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Blanka ŠTEFANIČOVÁ**  
Osobní číslo: **P09000638**  
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**  
Studijní obor: **Pedagogika volného času**  
Název tématu: **Tvořivost při řešení problémů v sociálních vztazích**  
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

#### Cíle:

Vytvoření programu pro kreativní řešení vybraných problémů v sociálních vztazích pro skupinu adolescentů

#### Požadavky:

Charakterizovat typické problémové situace skupiny

Vytvořit program v rozsahu 5x dvě hodiny

Realizace programu

Evaluace programu

#### Metody:

Vyhodnocení programu pomocí pozorování a rozhovorů

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : Východiska, metody, cvičení a hry. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6

BLÁHOVÁ, Krista. Hry pro tvořivé vyučování : Zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti . 1. vydání. Praha : Agentura Strom , 1997. 47 s. ISBN 80-901954-7-4

NAKONEČNÝ, Milan. Základy psychologie osobnosti. 1. vydání. Praha : Management Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9

KŘÍŽ, Petr. Kdo jsem ; jaký jsem : Aktivita pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí. 1. vydání. Kladno : Aisis, o.s., 2005. 132 s. ISBN 80-239-4669-2

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 1. vydání. Kladno : Aisis, o.s., 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X

VALENTA, Josef. Učíme (se) komunikovat : Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy. Druhé (doplněné) vydání. Kladno : Aisis, o.s., 2010. 215 s. ISBN 978-80-904071-5-2

MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy. 10. vydání. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. 153 s. ISBN 80-901660-6-7

Konflikt, koření života : Průvodce řešením konfliktů pro učitele a studenty středních škol. Druhé (revidované) vydání. Praha : Partners Czech, o.p.s., 2004. 175 s. ISBN 80-239-3339-6

Vedoucí bakalářské práce:


MgA. Ivana Honsnejmanová  
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: 13. května 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2012


  
doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.

  
doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

dne 23-05-2011

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Tvořivost při řešení problémů v sociálních vztazích  
**Jméno a příjmení autora:** Blanka Štefaničová  
**Osobní číslo:** 

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

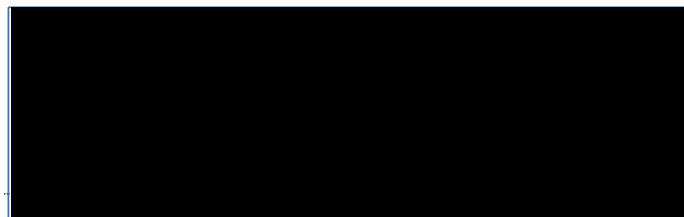
Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 25. 4. 2012



## PODĚKOVÁNÍ

---

Chtěla bych poděkovat především občanskému sdružení Život bez závislostí, jmenovitě paní Mgr. Vendule Skopalové, díky které jsem mohla realizovat svůj program.

Dále bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce, paní MgA. Ivaně Honsnejmanové, za cenné připomínky a vedení práce.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svojí rodině za její podporu a pochopení.



## ANOTACE

---

Tématem bakalářské práce je kreativita při řešení vztahů v rámci OSV a zaměřuje se na dospívající mládež. V práci je kreativita pojata jako vedená (směřovaná) tvůrčí skupinová práce v bezpečném prostředí na zadané téma. Při přípravě programu pro bakalářskou práci jsem vycházela z průřezového tématu OSV v RVP ZV a z jeho tematických okruhů.

První část bakalářské práce je teoretická a pojednává o aspektech vývojové psychologie adolescentů, kreativitě a významu OSV. Vytváří teoretický podklad pro sestavení programů, které mají za cíl aplikovat témata OSV do školní výuky.

Druhá část obsahuje návrh vlastního programu. Dále popisuje praktickou realizaci lekcí. Popisuje jak postup provedení, tak zaznamenává vlastní reflexi autorky-lektorky a pedagogického dozoru.

Ve třetí části je shrnutí výstupů ze zpětné vazby – hodnocení programu jak žáky, tak lektorkou.

Závěr se věnuje zhodnocení naplnění cílů OSV v daných lekcích a přínosům OSV při kreativním řešení problémů ve vztazích adolescentů.

**Klíčová slova:** osobnostní a sociální výchova, adolescence, kreativita, komunikace, mezilidské vztahy, konflikt, řešení problémů, vlastní program, práce se skupinou

## ABSTRACT

---

The main topic of this bachelor thesis is creativity while problem solving within the framework of the Personality and Social Education. It focuses mainly on adolescent. The creativity in this work is based on creative team work in the safe environment. When preparing the programme I followed the sectional theme Personality and Social Education in „General education programme for basic education“.

The first part of the thesis is theoretical and deals with evolutionary psychology of adolescents, creativity and importance of Personality and Social Education.

The practical part contains draft of the programme. Moreover it describes the practical realization of the lessons and personal reflection of the instructor.

The third part focuses on output feedback summary – programme evaluation both by students and instructor.

The conclusion is about evaluation concerning meeting the goals in particular lessons and also talks about contribution of Personality and Social Education when we solve adolescent problems in a creative way.

**Key words:** Personality and social education, creativity, team work, communication, problem solving, adolescence, interpersonal relation, programme, conflict

## OBSAH

---

<b>Seznam obrázků, tabulek, grafů .....</b>	<b>- 8 -</b>
<b>Seznam použitých zkratk a symbolů .....</b>	<b>- 9 -</b>
<b>1 Úvod.....</b>	<b>- 10 -</b>
<b>2 Teoretická část.....</b>	<b>- 11 -</b>
2.1 Vývojová psychologie u adolescentů.....	- 11 -
2.1.1 Tělesné změny .....	- 11 -
2.1.2 Vývoj poznávacích procesů .....	- 11 -
2.1.3 Vývoj emočního prožívání a autoregulace .....	- 12 -
2.1.4 Socializace.....	- 13 -
2.2 Osobnostně sociální výchova .....	- 14 -
2.2.1 Tematické okruhy průřezového tématu OSV v RVP ZV.....	- 15 -
2.2.2 Vztah OSV a prevence sociálně patologických jevů.....	- 17 -
2.3 Charakteristika vybraných problémů v dané skupině.....	- 21 -
2.4 Kreativita jako jiný způsob myšlení .....	- 24 -
<b>3 Praktická část.....</b>	<b>- 26 -</b>
3.1 Příprava programu .....	- 26 -
3.1.1 Charakteristika skupiny.....	- 27 -
3.1.2 Struktura jednotlivých lekcí.....	- 28 -
3.2 Návrh skladby jednotlivých lekcí.....	- 30 -
Seznámení, vzájemné poznávání.....	- 30 -
3.2.1 Tvořivost.....	- 33 -
3.2.2 Konflikt .....	- 35 -
3.2.3 Komunikace .....	- 38 -
3.2.4 Tvořivost v mezilidských situacích .....	- 41 -
3.3 Realizace programu.....	- 45 -
3.3.1 Seznámení, vzájemné poznávání.....	- 45 -
3.3.2 Tvořivost v mezilidských vztazích.....	- 47 -
3.3.3 Konflikt .....	- 50 -
3.3.4 Komunikace .....	- 52 -
3.3.5 Spolupráce, prosazení se ve skupině, rozvoj tvořivého myšlení .....	- 53 -
3.4 Evaluace .....	- 55 -
3.4.1 Seznámení, vzájemné poznávání.....	- 55 -
3.4.2 Tvořivost v mezilidských vztazích.....	- 58 -
3.4.3 Konflikt .....	- 60 -
3.4.4 Komunikace .....	- 63 -



3.4.5	Spolupráce, prosazení se ve skupině, rozvoj tvořivého myšlení .....	- 65 -
4	Závěr .....	- 69 -
	<b>Použitá literatura</b> .....	- 72 -
	<b>Prameny</b> .....	- 73 -
	<b>Webové zdroje</b> .....	- 74 -
	<b>Seznam příloh</b> .....	- 75 -

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ

---

GRAF 1: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 1. LEKCE	- 56 -
GRAF 2: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 2. LEKCE	- 59 -
GRAF 3: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 3. LEKCE	- 61 -
GRAF 4: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 4. LEKCE	- 64 -
GRAF 5: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 5. LEKCE	- 67 -
GRAF 6: SOUHRNNÉ ODPOVĚDI ZE VŠECH LEKCÍ	- 69 -

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ**

---

OSV – osobnostní a sociální výchova

RVP ZP – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

VUP – Výzkumný ústav pedagogický

## 1 ÚVOD

---

Problémy v mezilidských vztazích jsou součástí běžného lidského života od nepaměti. Valná většina jich vzniká z malicherných příčin a jejich vzniku by se snad i dalo předejít. Některé jsou zásadní, neřešitelné. Pravděpodobně neexistuje způsob, jak se jednou provždy zbavit problémů. Možná lze ale hledat cesty k předcházení zbytečných vzájemných nedorozumění, k lepšímu pochopení sebe sama, druhého i našich vzájemných vztahů.

Dospívání je obdobím, kdy už mladý člověk začíná přemýšlet abstraktně, začíná si více uvědomovat souvislosti mezi konáním a následky. Je to i období odmítání, vymezování se vůči starým modelům, jejichž platnost si adolescent potřebuje ověřit. Škola může být prostředníkem v tom, aby se dospívající více našli sami v sobě, vyzkoušeli si různé způsoby a možnosti řešení mezilidských problémů. Můžeme je přivést k zamyšlení nad tím, co mohou svým konáním způsobit okolí, potažmo i sami sobě. Můžeme jim nabídnout různé způsoby řešení jejich problémů. V rámci kurikulární reformy je do škol zavedena OSV, která poskytuje prostor pro učení se těmto dovednostem a dává tak žákům příležitost získat soubor klíčových kompetencí.

Cílem této práce bylo vytvořit program s průřezovým tématem OSV, který nabídne adolescentům určitý náhled na řešení problémů v sociálních vztazích, na který si třeba vzpomenou v aktuální situaci, kterou budou řešit.

---

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

---

### 2.1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE U ADOLESCENTŮ

---

Podle Vágnerové (2008) „*období dospívání zahrnuje celou dekádu od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti v oblasti biologické, psychické i sociální*“. Protože je to období velmi dlouhé a dochází v něm k výrazným proměnám člověka, dělí se dále na další dvě fáze:

Raná adolescence přibližně do 15 let věku člověka

Pozdní adolescence od 15 let věku člověka

---

#### 2.1.1 TĚLESNÉ ZMĚNY

---

V tomto období se z dítěte stává dospělý jedinec schopný reprodukce. Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci. Růst se ukončuje (ačkoli v některých případech, především u mužů, může probíhat i po dvacátém roce). Svoji tělesnou proměnu mohou adolescenti vnímat značně odlišně – někteří se jí pyšní, jiní se za ní stydí. S tím se pojí i změna chování dospívajícího i jeho okolí. V tomto období vzrůstá subjektivní význam zevnějšku, kterému adolescenti věnují zvýšenou pozornost.

---

#### 2.1.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

---

Podle J. Piageta je toto vývojové stadium myšlení nazýváno stadiem formálních logických operací. V tomto období se rozvíjí i metakognice, tedy „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává*“ (Průcha 2003, s. 122). Dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky a abstraktně, uvědomují si různé možnosti a dovedou přemýšlet systematictěji. Také dokážou experimentovat s vlastními úvahami, uvažovat o budoucnosti a minulosti v daleko větší míře, než děti mladšího školního věku. Vágnerová (2008) se domnívá, že tento nový způsob uvažování se však může stát i zdrojem nejistoty – adolescenti si uvědomují, že nic není jednoznačné, na druhou stranu bývají adolescenti přehnaně kritičtí, protože si již dokáží představit, co všechno by mohlo být jinak. Kromě toho si rádi dokazují a procvičují své schopnosti polemizovat a prosadit se.

*„Dospívající jsou schopni pochopit obecná pravidla a principy a aplikovat je na různé situace“* (Vágnerová, 2008, s. 105). Neradi ovšem připouštějí výjimky, mohou pro ně být zdrojem nejistoty. Z toho plyne, že radikalismus, který je pro dospívání typický, je vlastně jejich obrana proti nejasnosti a mnohoznačnosti.

V oblasti vývoje paměti a pozornosti dochází podle Vágnerové (2008) v tomto období k zvětšení kapacity paměti z důvodu používání účinnější strategie zapamatování (selektivní opakování, elaborace – tzn. hledání způsobu uspořádání látky usnadňující zapamatování, mnemotechnické pomůcky apod.). I strategie vybavování různých asociací, případně odvozování logických souvislostí a dedukce (této schopnosti však nedosáhnou všichni, mnozí se stále učí málo efektivním mechanickým způsobem).

Co se týká jejich psychických potřeb, stále přetrvává potřeba jistoty a bezpečí, ale také již nabývá na obsahu potřeba seberealizace. (Vágnerová, 2008)

---

### 2.1.3 VÝVOJ EMOČNÍHO PROŽÍVÁNÍ A AUTOREGULACE

---

Díky hormonální proměně dochází k podstatným změnám v oblasti citového prožívání. Dospívající jsou více labilní, často přecitlivělí, jejich reakce jsou mnohdy neadekvátní dané situaci. Jejich citové prožitky bývají především krátkodobé a proměnlivé, i když mohou být velmi intenzivní (Vágnerová, 2008).

Dospívající sami jsou zmateni ze svých pocitů, jejichž příčinu si nedokáží vysvětlit, a i proto reagují impulzivně. Ačkoli se snaží je analyzovat, navenek je projevují jen neradi. Je pro ně obtížné je verbalizovat, obávají se nepochopení, výsměchu. V tomto období se zvyšuje tendence k přemílání vlastních pocitů a ulpívání na problému, vztahovačnost a přecitlivělost na projevy jiných lidí. Narůstá hostilita a agresivita. Ke konci období dospívání se již emoční prožívání stabilizuje – organismus se již adaptoval na pohlavní dospělost a též hormonální hladiny se ustálily.

*„V průběhu dospívání se rozvíjejí volní vlastnosti, sebekontrola a vytrvalost“* (Vágnerová 2008, s. 109). Zejména v zátěžové situaci si dospívající rádi testují schopnost ovládat vlastní osobnost. Je to pro ně výzva, podnět, který je motivuje překonat sebe sama. Nutno podotknout, že tato schopnost roste nerovnoměrně a v období dospívání má kolísavý charakter.



---

#### 2.1.4 SOCIALIZACE

---

V tomto období dochází k významnému životnímu mezníku – ukončení povinné školní docházky a volbě budoucí profese. Adolescent postupně odmítá podřízené postavení a je čím dál více akceptován jako dospělý rovnocenný partner.

Co se týká vztahů v rodině, dochází k osamostatňování se jedince od rodiny a s tím související proměně citové vazby k rodičům. Rodiče ztrácejí výsadní postavení a dochází k častějším konfliktům mezi potřebami rodičů a dětí. Dospívající by nejraději měli všechna práva a minimum povinností, což rodiče neradi akceptují. Dočasně napjatější může být podle Vágnerové vztah s rodičem stejného pohlaví.

Adolescenti se sice učí brát ohled na jiné, o potřebách svých rodičů však příliš neuvažují, a pokud ano, neberou je vážně, nebo jim připadají nedůležité. *„Jejich bezohlednost vyplývá z adolescentního egocentrismu, který se zabývá jen tím, co se týká jich samotných, nebo co je pro ně zajímavé“* (Vágnerová 2008, s. 113).

Vztah k sourozencům do značné míry závisí na jejich pohlaví a věku, ale i tady dominuje tendence k odpoutání se od sourozence.

Významnou oblastí je i změna postoje ke škole a k učení, který se diferencuje v závislosti na studijních aspiracích. Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva a je do značné míry podmíněna i sociálně. Mění se i vztah k učiteli, převládá negativismus a odmítání učitelových požadavků, tendence provokovat, potřeba demonstrovat kritičnost. Na druhou stranu dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a má pro žáky pochopení. Nicméně i v tomto věku se adolescenti dokáží nadchnout, tvrdě pracovat a jít si za svým cílem, pokud má pro ně smysl (Vágnerová, 2008).

Vrstevníci mají pro dospívající čím dál větší význam. Pro adolescenty je důležitá skupinová identita, která jim pomáhá překonávat nejistotu v procesu osamostatňování, snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty. *„Tato skupinová identita je významnou součástí individuální identity, která prochází zásadní proměnou a vzhledem k tomu není ještě dostatečně stabilní“* (Vágnerová 2008, s. 117).

Vágnerová se domnívá, že socializace ve vrstevnické skupině probíhá v několika fázích. Začíná vstupem a adaptací na skupinu, pokračuje přijetím skupinové identity a

končí postupným odpoutáváním a osamostatňováním se. Vliv vrstevnické skupiny je zpravidla nejvyšší v období střední adolescence, tedy v období 15 – 16 let. Příslušnost ke skupině uspokojuje adolescentovu potřebu bezpečí, potřebu být akceptován, potřebu určit si vlastní pravidla a normy.

V období dospívání je důležité i experimentování s partnerskými vztahy a první lásky.

## 2.2 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

---

*„Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den v oblasti osobního života se sebou samým a života v mezilidských vztazích.“ (Valenta, Osobnostní a sociální výchova, 2006, s. 13)*

*„Jako průřezové téma OSV v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v praktickém životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.“*

*Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“ (RVP ZV)*

Mezi základní témata OSV patří podle Valenty zejména tato:

- oblast osobnostních kompetencí – sebepoznání, zdravé sebepojetí, zdokonalování základních kognitivních funkcí, psychohygiena, seberegulace, organizace vlastního života, kreativita v každodenním životě
- oblast sociálních kompetencí – poznávání lidí, harmonické mezilidské vztahy, začlenění se do skupiny, komunikace, sebeprosazení, spolupráce
- oblast morálních kompetencí, hodnot a morálky – rozvíjení empatie, zdravého žebříčku hodnot a postojů, řešení problémů.

Osobnostní a sociální výchova probíhá především prakticky – žáci se během lekcí dostávají do modelových situací, které je mohou potkat i v praktickém životě a mohou si tak vyzkoušet různé způsoby chování a jednání a nahlédnout tak na možné důsledky takového jednání. Jde tedy především o žákovu vlastní zkušenost.

Dále by měla OSV probíhat osobně – každý žák by měl mít možnost udělat si vlastní zkušenost a získat vlastní prožitek ve vztahu ke svému vlastnímu životu, které si pak zhodnotí v reflexi.

V neposlední řadě má OSV provázející charakter, to znamená, že není předem dáno, jak by měl žák reagovat, co by měl prožívat a k jakému přesnému závěru by měl dojít. Lektor pouze vytváří podmínky k nabývání pozitivních osobnostních rysů, sociálních dovedností a vhodných morálních postojů. Vhodnými otázkami vede žáky k samostatnému uvažování a efektivnímu výběru vlastního chování (Valenta, 2006).

Vždy by měl být předem stanoven cíl – co se bude danou aktivitou sledovat a důraz je kladen především na reflexi aktivity.

---

### 2.2.1 TEMATICKÉ OKRUHY PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU OSV V RVP ZV

---

#### Osobnostní rozvoj

- rozvoj schopností poznávání - cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium
- sebepoznání a sebepojetí - já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí
- seberegulace a sebeorganizace - cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení
- psychohygiena - dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací

(rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích

- kreativita - cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích

#### Sociální rozvoj

- poznávání lidí - vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí
- mezilidské vztahy - péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)
- komunikace - řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci
- kooperace a kompetice - rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence

## Morální rozvoj

- řešení problémů a rozhodovací dovednosti - dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí - problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci
- hodnoty, postoje, praktická etika - analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

*(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-03-29]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>, s. 102 – 103).*

---

### 2.2.2 VZTAH OSV A PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ

---

Druhy prevence:

a) primární

Preventivní působení zaměřené na kultivaci složek osobnosti člověka, které má za cíl posílit jedince tak, aby dokázal čelit zátěžím různých typů, které vedou k hledání náhražkových řešení. Tato cesta je fakticky identická s cestou všeobecné kultivace osobnosti (lze říci „výchovou“), tedy kultivace s akcentem na osobnostní prvky a sociálně interakční prvky (tvorba dobrých mezilidských vztahů).

*„Nejvýznamnějším prostředkem sociální prevence je výchova dětí v rodinách a výchova dětí ve školách.“ (Matoušek, 2003, s. 266.)*

OSV a primární typ prevence

Podle Valenty systém OSV náleží k systémům zaměřeným mimo jiné na primární typ prevence rozmanitých životních problémů. Její cíle a smysl se kryjí s cíli a smyslem primární prevence.

## b) sekundární

*„Preventivní působení cílově zaměřené na specifickou informovanost (na „vzdělání“) o problematice patologií – nadužívání drog, kriminálních tendencí, gamblerství, náhražkových řešení. Zaměřuje se na oblast znalostí a porozumění problematickým jevům, na informovanost o specifické pomoci a na nácvik některých specifických např. obranných dovedností.*

### *OSV a sekundární typ prevence*

*Vzájemný vztah vyplývá z předchozího. OSV může tvořit dobrý rámec či dobré zázemí pro prezentaci témat sekundární prevence. Sama se ale v tomto smyslu na jednotlivé oblasti patologií nespecializuje. Pokud je OSV sama o sobě svým způsobem sekundární prevencí, pak zejména vůči špatným vztahům v konkrétní třídě, vůči konfliktům, vůči neschopnosti spolupracovat atd.*

## c) terciární

*Preventivní působení, které se týká lidí praktikujících již náhražková řešení a je jistou součástí jejich léčby („terapie“), která má podporovat vyléčení s dobrou prognózou do budoucnosti. Náleží k odborné péči.*

### *OSV a terciární prevence*

*Terciární prevence se dostává již příliš daleko za edukační cíle běžné osobnostní a sociální výchovy. V jejím této formy prevence jistě najdeme i prvky edukační a reedukační, ale nebylo by účelné identifikovat je se standardním modelem OSV.*

### *Osobnostní a sociální výchova a primární prevence*

*Pohlédněme na dva výčty možných příčin vzniku sociálních patologií, osobních závislostí a tak dále. Jeden je zcela explicitní, druhý spíše implicitní – prostřednictvím charakteristik žádoucích dovedností pro překonávání problémů fakticky upozorňuje na to, že jejich absence může vést ke vzniku závislostí apod. “*

*(Karlova Univerzita: Filozofická fakulta: Katedra pedagogiky [online]. 2011 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157>)*



Srovnejme tyto výčty s tématy OSV (viz výše).

A) Jako psychologické příčiny vzniku sociálních patologií, závislostí apod. jsou podle Vágnerové obvykle uváděny tyto:

- *„problémy v oblasti emocionality (zvýšená dráždivost, nedostatek vnitřní pohody, emoční labilita, úzkostnost, citová deprivace, generalizované frustrace a časté spojení těchto jevů s deficitem v prožívání vlastního sebepojetí, v oblasti sebeúcty atd.)*
- *problémy v oblasti racionality (obtíže s orientací v sociálních situacích, adekvátnost posuzování sebe i okolí, neadekvátní sebehodnocení, nízká sebedůvěra, nedostatek konzistentního životního směřování)*
- *problémy v oblasti autoregulace (oslabená vůle, nižší sebekontrola, nezdrženlivost, jednání ad hoc (absence trvalejších pozitivních principů ovládajících jednání v různých situacích), nespokojenost s dosaženými parametry momentálního vlastního života apod.)*
- *problémy v oblasti flexibility reagování (situačně nevýhodné vzorce chování a jejich opakování, fixace neúspěšných vzorců chování prohlubujících nakonec frustraci).“*

(Vágnerová, M., Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál 1999).

B) Zatímco předchozí výčet byl výrazně osobnostně orientován, výčet následující přidává podle Křepelové, k tématu osobnímu některé konkretizace a rozšíření v oblasti sociálních dovedností.

*„Co pomáhá člověku čelit závislostem?*

- *cenit si vlastního těla*
- *uvědomit si vlastní hodnoty.*
- *slepě nepřebírat modely chování*
- *být zdravě sebevědomá/ý (dokázat rozpoznat a pojmenovat své silné stránky; pozitivním posilováním rozvíjet sebedůvěru i schopnost vyrovnat se s neúspěchem)*

- zvyšovat sociální kompetence (orientovat se v sociálních vztazích; umět se prosadit; přijímat odpovědnost za své chování)
- posilovat komunikační dovednosti (hovořit, ale i naslouchat a přesvědčit)
- požádat jasně a vhodně o pomoc, adekvátně reagovat na kritiku
- zvyšovat schopnost řešit problémy
- umět řešit konfliktní situace (popř. se s nimi vyrovnávat)
- posilovat schopnost sebeovládání
- učit se zvládat návaly vzteku a hněvu
- umět reagovat na stres, zvyšovat odolnost vůči zátěži“

(Karlova Univerzita: Filozofická fakulta: Katedra pedagogiky [online]. 2011 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157>)

Podle Valenty: „OSV je zjevně logicky uspořádanou soustavou témat pro osobnostní a sociální rozvoj i primární prevenci. OSV není systém terapeutický ani specificky sekundárně preventivní. Její koncept naplňuje naopak základní kvalitativní požadavky na systém primární prevence.“

Navíc „Dobrá prevence musí předcházet všem typům sociálního selhání – kriminalitě, abúzu drog, odpadávání ze škol a z učebních poměrů, předčasným těhotenstvím, nákaze HIV virem atp. Navíc – cílem primární prevence nemůže být pouhá absence sociálně patologických jevů, cílem musí být prevence sociálně příznivého chování, tj. chování, jež se neslučuje s jednáním protispolečenským.“ (Matoušek, 2003, s. 267.)

K důležitosti věnovat se v rámci prevence „čehokoliv“ obecným tématům životních dovedností se rovněž vyjadřuje – u nás díky konceptu emoční inteligence také známý – D. Goleman:

„Konsorcium [vědců sponzorované nadací W. T. Granta] vytipovalo skupinu rozhodujících emočních dovedností, které by měly být zařazeny do výuky, bez ohledu na to, proti čemu je preventivní program namířen. ... Mezi tyto emoční dovednosti patří sebeuvědomění, rozpoznání, projevování a ovládání citů; dále ovládání impulsů, schopnost odložit uspokojení na pozdější dobu a schopnost vyrovnat se se stresem a úzkostí. Při ovládání pohnutek je nejdůležitější umět rozlišovat mezi

*pocity a činy a naučit se lépe rozhodovat v emočně nabitých situacích ovládnutím impulsu k jednání a následným uvážení všech možností, které daná situace nabízí, a také jejich důsledků. Mnoho dovedností se týká oblasti mezilidských vztahů: rozpoznávání a sociálních a emočních signálů, umění naslouchat a schopnost odolávat negativním vlivům, pochopení stanoviska druhé osoby a smysl pro to, jaké chování je v určité situaci přijatelné.“*

(Goleman 1997, s. 246)

Státní instituce vytvářející novou podobu národního kurikula implementovaly systém OSV do tzv. rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání. Primárně preventivní účinek je zmiňován i zde (viz cíle OSV v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: “- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování”).

Témata OSV se stala povinnou součástí obsahu vzdělání. Její dopad, resp. akční rádius, je tímto značný, což podporuje její primárně preventivní potenciál v širším měřítku. Není sice aplikovaná na určitou „patologii“, ale to nijak nesnižuje její preventivní význam. (viz např. O. Matoušek: „Menší význam a dosah mají regionální a lokální programy pro úžeji definované skupiny rizikových dětí či rizikové mládeže.“ Matoušek, 2003, s. 266.).

## 2.3 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH PROBLÉMŮ V DANÉ SKUPINĚ

Adolescenti se potýkají s řadou problémů, jak vyplývá z předcházející kapitoly. Podle Macka (1999, s. 147) vnímali adolescenti jako spíše obtížné oblasti života tyto:

- škola
- peníze
- přítel/přítelkyně
- rodiče/rodina

Vzhledem k jejich širokému spektru jsem zvolila oblast problémů v mezilidských vztazích ve škole. Zaměřila jsem se na vztahy mezi vrstevníky, zejména na vztahy ve skupině. Ve školách je tento problém v současné době velmi aktuální, i proto v čím dál

větší míře využívají nabídek preventivních programů různých občanských sdružení, kde naprosto jasně převažuje právě priorita řešit vztahy ve třídě.

Nejčastějším problémem v mezilidských vztazích je konflikt. Podle Macka mnozí pedagogové často spojují konflikty studentů s násilím a pocity nepřátelství, většinou je však příčinou obyčejné nedorozumění, pomluva, problematický vztah dívek a chlapců, problém v komunikaci apod. Výchozím principem při práci s konfliktem je uvědomění si toho, že konflikt není jenom špatný, ale má i svoji pozitivní hodnotu. Pokud s ním zacházíme tvořivě, může nám přinést mnoho dobrého, například naučit se novým dovednostem, jak na konflikt reagovat, vytvořit lepší a trvanlivější vztahy a v neposlední řadě se více dozvědět o sobě a ostatních.

Jak lze konflikt definovat? Slovo konflikt je odvozené z latinského *conflictus*, což znamená „srazit se spolu“. Podle wikipedie je konflikt *„srážka či střet dvou nebo několika neslučitelných stanovisek či nesmiřitelných stran, které se nechtějí nebo nemohou dohodnout. Je to střetnutí dvou nebo vícerych, do určité míry se vylučujících nebo protichůdných snah, sil, potřeb, zájmů, citů, hodnot nebo tendencí“* (Wikipedie 2012). Definici můžeme zjednodušit tak, že konflikt je nedorozumění mezi dvěma nebo více lidmi.

### **Příčiny vzniku konfliktů**

Konflikty vznikají z nejrůznějších příčin, které lze rozdělit do třech kategorií:

1. konflikty kvůli majetku – obvykle jsou nejsnáze řešitelné
2. psychologické potřeby – potřeba přátelství, bezpečí, přijetí apod.
3. sociální příčiny – náboženské názory, hodnotový systém, životní orientace; pro jejich řešení je tato oblast nejnáročnější

### **Cyklus konfliktu**

Můžeme vypožorovat, že konflikt probíhá v určitých opakujících se fázích, které lze označit za cyklus konfliktu. Tento cyklus může být pozitivní i negativní. Tím, že ho zkusíme rozpoznat, zaměřit se na jednotlivé fáze, umožníme si pomyslnou základnu, ze které můžeme vycházet v efektivnějším řešení konfliktů.

První fázi konfliktu do značné míry určují především naše postoje. Jsou determinovány našimi předchozími zkušenostmi, naší výchovou, přesvědčeními, často jsme je také bezmyšlenkovitě převzali od našich učitelů, rodičů, vzorů nebo z médií.

Po této fázi nastává samotný konflikt – střet našich postojů s postoji druhé strany.

Třetí fázi lze označit jako odezvu – my nějak reagujeme (křičíme, odejdeme, apod.) Tato naše reakce nám může prozradit mnoho o nás samotných.

Konflikt končí následkem – naší reakcí se něco stalo, ať už s námi samotnými či s protistranou (pocity frustrace, síly, nepochopení, posílení našeho přesvědčení atd.)

Pokud bychom chtěli v konfliktu vidět jeho pozitivní hodnotu a prostor pro náš osobní růst, je potřeba mít ochotu něco s tím dělat, zdravou sebereflexi a jisté dovednosti v oblasti řešení konfliktů.

### **Typy konfliktů**

- intrapersonální konflikty probíhají v nitru člověka.
- interpersonální konflikty jsou konflikty mezi dvěma nebo více jednotlivci.
- konflikty uvnitř skupiny jsou konflikty mezi jednotlivci uvnitř nějaké skupiny.
- konflikty mezi skupinami

### **Styly řešení konfliktů**

Přístupy ke konfliktu se dají zařadit do těchto kategorií:

- únik, vyhýbání se konfliktu
- konfrontace, agrese
- řešení problému kompromisem
- přizpůsobení se názoru protistrany
- dohoda – výhra pro obě strany

Je zřejmé, že nejvýhodnější, zároveň však i nejobtížnější je dosáhnout dohody.

## 2.4 KREATIVITA JAKO JINÝ ZPŮSOB MYŠLENÍ

---

Vývoj lidské civilizace je založen na tvůrčí činnosti člověka. Tvořivost se projevuje ve všech oblastech lidského života a dalo by se říci, že tvorba je podstatou člověka. Přináší mu nejen vyšší kvalitu života, ale i životní prožitky a pocity uspokojení.

Tvořivost neboli kreativita pochází z latinského slova *creo* = „tvořím“. Podle Čápa znamená tvořivost *„souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, případně pro tvůrčí řešení problému. Tvořivost v sobě zahrnuje schopnosti včetně schopností intelektových, ale nevyčerpává se jimi“* (Čáp 1980, s. 226). Votruba dále rozvíjí: *„tvořivost je soubor vlastností, které dávají člověku schopnost, aby v důsledku změn ve svém vědomí vytvářel nový produkt. Tvořivost lze rozdělit na invenční (ze známých poznatků se vytváří nové kombinace) a inovační (vyžadující hluboké pochopení problematiky a uplatňující se především ve vědecké činnosti“* (Votruba 1984, s. 21). Domnívám se, že tvořivost je dynamický proces a je neustále rozvíjena další tvorbou.

Podle A. Petrové (Petrová 1995, s. 17) se tvořivost člověka projevuje ve třech oblastech:

- v jeho jednáních a reakcích na životní situace
- v pracovní činnosti
- ve změně sebe sama

Je žádoucí rozvíjet tvořivost ve všech třech oblastech, jelikož jsou navzájem provázané.

Tvořivost také vyžaduje jistou dávku odvahy a dalo by se říci i víry, neboť *„člověk, který myslí a jedná tvořivě, nezná předem způsob postupu, který může obsahovat i určitou nejistotu a do určité míry může obsahovat i prvky rizika“* (Petrová 1995, s. 18). Může však přinést výsledek, který bude hodnotnější, než kdyby používal osvědčené postupy. Tvořivý člověk však také může být svému okolí nepohodlný, neboť se snaží překonávat obvyklé postoje a postupy.

Podle J. Cameronové, která vyučuje kreativitu umělce ve Spojených státech amerických, ale i jinde ve světě, je tvořivost přirozenou součástí lidské osobnosti,



schopnost být tvořiví mají všichni a ne jen někteří jedinci. Ve svém dvanáctidenním programu rozvíjení kreativity posiluje především tyto základní pilíře tvorby:

- Nabytí pocitu bezpečí – domnívá se, že největší kritik sídlí v našem nitru. Je třeba cítit podporu zejména od sebe sama, případně někoho blízkého a udělat si ze sebe sama spojence, nikoli kritika.
- Nabytí pocitu identity – definovat sebe sama jako významnou složku tvůrčího ozdravení, vymezování hranic, uvěřit své kreativitě, pracovat se svým skepticismem.
- Nabytí pocitu vnitřní síly – uvědomování si emocí, které provázejí kreativitu, jako je zlost, hanba. Využití emočního energetického potenciálu.
- Nabytí pocitu integrity – změna definování sebe sama, produktivní introspekce, integrace nového sebeuvědomění
- Nabytí pocitu možnosti – otázka toho, zda zůstat ve starých návycích nebo zkusit jít proti proudu, být více sám sebou než takový, jakého mě ostatní chtějí mít
- Nabytí pocitu hojnosti – prozkoumání vlastních názorů na peníze, Boha, tvůrčí hojnost. Zkoumání vlastních omezujících postojů.
- Nabytí pocitu spojení – postoje vůči kreativitě, vnímání i aktivní dovednosti. Témata naslouchání, perfekcionismu, žárlivosti.
- Nabytí pocitu vlastní duchovní síly – vnímání času jako vyhýbání se tvůrčím rizikům, přiznání si skutečných snů.
- Nabytí pocitu soucítění – řešení emocionálních potíží z minulosti, práce s vnitřním uměleckým dítětem, se strachem, nástroje k odstraňování emocionálních bloků a k posilování ochoty riskovat.
- Nabytí pocitu vlastního bezpečí – vyhledávání úskalí a negativních vzorců, k nimž tíhneme, jako prevence blokování našeho tvůrčího proudu.
- Nabytí pocitu samostatnosti – přijetí sebe sama, zacházení s úspěchem tak, abychom si nesabotovali svobodu.
- Nabytí pocitu víry – připuštění si existence záhadné duchovní podstaty kreativity. Stanovení tvůrčích cílů, odvrácení nebezpečí sabotáže, používání poznanych nástrojů. Vnímavé chápání, představivost, víra.

## 3 PRAKTICKÁ ČÁST

---

### 3.1 PŘÍPRAVA PROGRAMU

---

Při přípravě programu pro danou cílovou skupinu jsem vycházela z cílů OSV v RVP ZV, dále z pozorování skupiny (neboť „učivem je sám žák“), které proběhlo v rozsahu pěti hodin, a také na základě rozhovoru s třídní učitelkou, které jsem se ptala na problémy žáků, jejich individuální odchylky, vztahy ve třídě, klima a případné jiné patologické stavy. Na základě těchto mých pozorování a rozhovorů jsem vytvořila myšlenkovou mapu, kde jsem se zaměřila na to, jaké oblasti osobnostně sociální výchovy by se mohly stát výchovnými cíli.

Příčin, které by mohly způsobovat problémy v sociálních vztazích, je celá řada a pouhým jejich výčtem bychom popsali mnoho stránek. Na základě mého pozorování skupiny jsem zjistila následující nejčastější příčiny:

1. bio-psycho-sociální faktory

Patří sem například vzhled, povaha, prostředí, z jakého člověk pochází, sociální úroveň jeho rodiny apod. Tyto faktory jsou však jen velice obtížně ovlivnitelné volnočasovým programem.

2. komunikace

Do této oblasti bych zařadila především vzájemné nepochopení (projekce vlastních představ do druhého člověka, nedostatečně vyvinuté umění naslouchat), nevyjádřená očekávání, zábrany v komunikaci (bio-psycho-sociálního původu), nerovnost ve vztahu a uplatňování moci, nezdravé stereotypy, neznalost komunikačních technik (asertivita apod.)

3. sebezpojetí

Toto se týká především snížené nebo naopak zvýšené sebedůvěry, nedostatečného sebepoznání, malé sebedůvěry, nevyváženého respektu a úcty k sobě i ostatním.

4. emoce

V první řadě jejich rozpoznávání a vůbec uvědomování si emocí, dále pak jejich (ne)zvládání, a to zejména strachu, vzteku a dalších

5. ostatní

Hraje zde roli celá řada dalších faktorů, od nedostatku motivace počínaje, přes osobnostní schopnosti a předpoklady pokračujíc a končící u předsudků, sledování odlišných cílů a moha dalších.

Program jsem mohla realizovat díky ochotě občanského sdružení Život bez závislostí, jehož hlavní náplní je působit v oblasti primární prevence zejména na základních, ale i na středních školách, jmenovitě paní Mgr. Vendule Skopalové, která mi umožnila realizaci programu a byla mi po celou dobu mentorkou. Program jsem realizovala se sedmou třídou Základní školy Charlotty Masarykové v Praze – Velké Chuchli. Všechny lekce probíhaly ve třídě v dopoledních hodinách. Velkou výhodou bylo to, že se jedná o malou školu a ve třídě bylo aktuálně 12 – 20 žáků. Další výhodou jsem si zpětně uvědomila v tom, že na této škole nezvoní, takže nebyl problém, když se nějaký program prodloužil, protože přestávku jsme si mohli určit sami. Nebylo však možné pořídit fotodokumentaci z programu, protože jsem nezískala informovaný souhlas rodičů žáků k fotografování.

Díky laskavosti paní Mgr. Venduly Skopalové jsem mohla celý program vést sama. Ona byla po celou dobu přítomná a připravená zasáhnout, kdyby bylo potřeba. Musím připustit, že jsem byla velmi ráda, že tam byla, protože mi poskytovala bezpečné zázemí v případě, kdyby nastala neočekávaná situace. Nakonec všechno proběhlo bez větších problémů.

---

### 3.1.1 CHARAKTERISTIKA SKUPINY

---

Na základě mého pozorování a rozhovoru s třídní učitelkou mohu uvést toto: třídu navštěvuje 21 žáků, z toho jedenáct chlapců a deset dívek. Dva žáci mají poruchu učení (dyslexie, dyskalkulie). Fyzické omezení nemá nikdo. Typický vůdce třídy v této skupině pravděpodobně není, jeden z hochů se sice projevuje výrazněji, ale zdá se, že nemá takový vliv, aby ho následovali i všichni ostatní. Dívky se jeví jako mírné a tiché. Ve třídě je i chlapec, o kterém se domnívám, že není příliš oblíbený a jeho „kamarádi“ si z něj často dělají legraci. Třída není příliš ukázněná, ale vykazuje jistou dávku spolupráce. Ve třídě proběhla v minulém roce šikana jednoho chlapce ze strany skupinky dívek – chlapec na sebe stále strhává pozornost, často vykřikuje, neustále má k něčemu připomínky a komentáře. Šikana se vyřešila s pomocí pražské neziskové

organizace, která se specializuje na šikanu ve školách. Tato třída se již v minulosti setkala s programy primární prevence v rámci OSV a je zvyklá na tento styl práce.

Jako hlavní témata jednotlivých lekcí jsem na základě pozorování skupiny právě pro tuto danou skupinu zvolila tato:

1. Sebepoznání (děti se sice znají navzájem, ale připadalo mi, že většinou „nasadí masku“ podle toho, jak očekávají, že budou u spolužáků přijatí. Může navodit atmosféru důvěry.)
2. Tvořivost (během mého pozorování se děti neprojevovaly nijak tvořivě, plnily úkoly zadané paní učitelkou. Lekce tvořivosti jim může nabídnout i jiné pohledy na řešení situací.)
3. Sebeprosazení/Konflikt (ve třídě často docházelo ke konfliktům, které podle mého názoru vznikaly spíše ze vzájemného nepochopení a nedostatku v komunikaci, často i v neschopnosti či v neochotě prosadit si svůj názor či naopak z něj ustoupit)
4. Komunikace (souvisí s bodem výše – vypožadovala jsem značný prostor pro zlepšení dětí v této oblasti, možnost vyzkoušení si různých komunikačních technik)
5. Tvořivost v mezilidských vztazích (propojení a završení předcházejících lekcí, praktické uchopení nabytých znalostí. Téma pro tuto skupinu přínosné, protože ve skupině nebyly vzájemné sociální vztahy na optimální úrovni)

---

### 3.1.2 STRUKTURA JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ

---

Při sestavování lekcí jsem vycházela z Kolbova cyklu učení. Znamená to, že učení je cyklický proces zpracování zkušenosti na konkrétní a abstraktní rovině. Základem je konkrétní zkušenost, která se rozvíjí divergentním myšlením. Pak dochází k reflektivnímu pozorování a pomocí asimilativního myšlení a znalostí dochází k abstraktní konceptualizaci, tedy zobecnění zkušenosti. Konvergertním myšlením se dostáváme k aktivnímu experimentování a konečně i transformaci získané znalosti do další nové konkrétní zkušenosti.

Každá lekce má svoji stálou strukturu:

- rozechřívací aktivity
- představení tématu, otázky

- hlavní aktivity k danému tématu
- reflexe
- krátká evaluace (diskuze, pozorování, dotazník)

Délka trvání jedné lekce jsou dvě hodiny s krátkou přestávkou. Vhodné místo pro realizaci je místnost, lze využít i třídu, ale je nutné odsunout lavice a udělat si prostor na sezení v kruhu. Optimální počet účastníků je 12 – 16. Jeden lektor na takovou skupinu je dostačující.

### 3.2 NÁVRH SKLADBY JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ

---

Před samotným zahájením programu je třeba stanovit pravidla pro společnou práci a sdělit si pravidla psychické bezpečnosti OSV, tedy princip dobrovolnosti, právo lektora kdykoli zastavit aktivitu, právo na soukromí, zpětná vazba apod. (*Projekt Odyssea: Osobnostní a sociální výchova* [online]. 2007 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=psychicka-bezpecnost> )

---

#### SEZNÁMENÍ, VZÁJEMNÉ POZNÁVÁNÍ

---

Anotace: představení programu, vzájemné představení, poznávání ostatních i sama sebe, akceptování odlišných postojů a hodnot. Žáci si mohou uvědomit, že jiní lidé mohou vyznávat jiné hodnoty a mít jiné zájmy než oni sami a je dobré je respektovat.

Klíčová slova: poznávání sama sebe, sebeprezentace, akceptování názorů ostatních

Klíčové kompetence: kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Cíl lekce: seznámení, poznávání se ve skupině, poznávání sama sebe

Očekávaný přínos průřezového tématu: pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým

Tematický okruh průřezového tématu: sebepoznání a sebepojetí, poznávání lidí

#### **Vlastní portrét**

Cíl: sebepoznání, sebepojetí, sebeprezentace. Zjistit nejen odlišné zájmy spolužáků, ale najít i to, co máme společné.

Popis: každý má za úkol namalovat na papír svůj autoportrét i s tím, co si myslí, že ho vystihuje, a své zájmy. Poté si papír 2x přeloží a dá ho do krabice. Portréty se promíchají. Každý si z krabice vytáhne jeden portrét (jiný než svůj) a snaží se uhodnout, o čí portrét se jedná. Ostatní případně mohou pomoci.

Doba trvání: 20 minut



Očekávaný průběh: vzhledem k tomu, že žáci se již ve třídě všichni znají, mnozí znají i zájmy některých svých spolužáků, nebude pro ně tato aktivita příliš náročná. Domnívám se však, že bude přínosem pro všechny, když se poznají i ti, kteří se spolu příliš nebaví a moc se neznají. Lektor si také udělá obrázek o skupině, se kterou bude pracovat.

### **Král není doma (Machková, 2005)**

Cíl: rozehrátí, uvolnění, zbavení se napětí, citů, dojmů, myšlenek, které je dosud zaměstnávaly (ať už příznivých nebo nepříznivých), zábran, ostychu.

Popis: jeden z hráčů (král) se vrátil z tažení poražen a s pocuchanými nervy. Ostatní hráč (dvořané) se proto chovají v jeho přítomnosti tiše, aby ho nerušili – sedí na svých místech a zabývají se nějakou klidnou činností (čtou, pletou, hrají šachy, vyšívají apod.). Uprostřed místnosti stojí král, a když zvolá: „Král není doma!“ všichni vyskočí, běhají sem a tam, jsou hluční bez ohledu na dvorskou etiketu, dokud král zase neudeří o zem a nezvolá: „Král je zase doma!“. Pak všichni opět ztichnou a věnují se klidné činnosti.

Doba trvání: 5 minut

Očekávaný průběh: myslím si, že žáci budou stažení a tato aktivita by mohla pomoci je uvolnit. Jako riziko vnímám, že slabému králi by se nemuselo podařit utiшит dvořany. Pak musí lektor zakročit a důsledně trvat na dodržování pravidel, případně hru ukončit.

### **Gordický uzel (Neuman, 2011)**

Cíl: stmelení kolektivu, kontakt s ostatními, spolupráce, tvořivost, strategické myšlení

Popis: hráči vytvoří kruh tak, aby se dotýkali rameny. Předpaží levou paží a uchopí za ruku některého ze svých spoluhráčů. Nesmí to být soused. Totéž provést s pravou paží. Nyní je vytvořený gordický uzel. Hráči se pokouší rozplést tuto zmeť končetin, aniž by se pustili. Nedaří-li se skupině rozplést uzel, může lektor uvolnit jedno spojení, o kterém si skupina myslí, že je klíčové.

Pokud se napoprvé skupině nepodaří uzel rozplést, lze se před druhým pokusem domluvit na společné strategii a pak pokus zopakovat.

Doba trvání: 20 minut

Očekávaný průběh: aktivita na tvořivou spolupráci. V této aktivitě jsou zapojeni všichni hráči, myslím si, že poslouží k dalšímu odbourání zábran a k uvolnění. Další rozechřívací aktivita, která je potřebná, když se začíná pracovat se skupinou.

Přestávka

### **Čtyři rohy** (Kříž, 2005)

Cíl: vzájemné poznání názorů, hodnot, preferencí. Žáci si také mohou uvědomit, že názory druhých se mohou různit a každý má na svůj názor právo. Každý má také právo svůj názor přiznat, tajit, hájit, změnit, vyjít s ním na veřejnost, nechat si ho pro sebe.

Popis: do rohů místnosti lektor umístí dobře viditelná čísla 1 – 4. Pak položí vždy jednu otázku se čtyřmi možnostmi a děti se přijdou postavit k číslu, které nejvíce odpovídá jejich nejpravděpodobnější odpovědi. Na každou otázku jsou jen čtyři možnosti odpovědí, které nemusí vždy přesně vyjadřovat žákův názor. Pak si zvolí tu, se kterou nejvíce souhlasí. Žádná odpověď není dobrá nebo špatná, všechny jsou správné. Postupuje se od rozechřívacích otázek k náročnějším. Seznam otázek je součástí přílohy.

Doba trvání: 30 minut

Očekávaný průběh: žákům asi bude zpočátku hra připadat příliš jednoduchá a nudná. Jakmile se otázky začnou více týkat osobní roviny, myslím si, že budou žáci obezřetnější, budou se ohlížet na odpovědi ostatních, aby se před nimi „neshodili“. Tento moment bude dobré využít v reflexi – aby si sami odpověděli na otázku, nakolik je pro ně důležitý souhlas ostatních, nakolik jsou schopni si ustát svůj názor nebo ho změnit.

Je možné se zeptat po některých otázkách nějakých žáků, proč zvolili právě tuto odpověď a dát jim možnost prezentovat svůj názor. V žádném případě by se však nikdo neměl nutit a ani jeho názor by neměl být jakýmkoli způsobem hodnocen.

U některých otázek také mohou mít žáci pocit, že nechtějí se svým názorem vystoupit (buď proto, že by třeba v rohu byli sami, nebo nabízené možnosti neodpovídají názoru žáka). Mají možnost se neúčastnit a právo svůj názor si ponechat.

Domnívám se, že tato hra přinese dětem určité sebezpoznání až po svém skončení.

Reflexe: například: dozvěděla ses něco nového o svých spolužácích? Překvapilo tě to? Proč si myslíš, že tě to překvapilo? Dozvěděla ses něco o sobě? Měla jsi někdy obavu vyjádřit svůj názor? Čeho přesně ses bála? Odmítnutí? Zesměšnění? Napadlo tě, když si viděla někoho s odlišným názorem, ho zesměšnit nebo odmítnout? Proč asi? Myslíš si, že tento přístup vede ke vzájemné důvěře, naslouchání si, případně i vzájemnému pochopení a lepším vztahům? Co by tomu pomohlo? Udělala bys teď něco jinak? Změnil se tvůj pohled na některé spolužáky?

Evaluace: diskuze, dotazníček viz. Příloha D

---

### 3.2.1 TVOŘIVOST

---

Anotace: žáci se zamyslí nad tím, co tvořivost vůbec je, zda má nějaká pravidla, jak ji lze využít v běžném životě, jaká jsou její úskalí. Vyzkouší si tvořivý způsob řešení problému v různých situacích.

Klíčová slova: tvořivost, problémová situace, spolupráce

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Cíl lekce: ukázat žákům možnosti tvořivého přístupu k vybraným aspektům

Očekávaný přínos průřezového tématu: vede k porozumění sobě samému a druhým, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů

Tematický okruh průřezového tématu: kreativita, komunikace, mezilidské vztahy

## **Rozehřívací hry**

- a) Originální pozdrav – každý z hráčů si vymyslí originální pozdrav, kterým pak pozdraví celou skupinu. Může být jen gesto, nesmyslné slovo, výraz, pantomimické předvedení
- b) Probuzení (Machková, 2005) – hráči leží na zemi nebo si hlavu položí na složené ruce. Všichni jsou uvolnění. Zazní budík (nebo jiný zvukový signál), nastává pozvolné probouzení, které je možné posunout do scénky ranní toalety, snídaně. Dále je možno vyzkoušet probouzení do různé nálady nebo v určitých situacích (u babičky, na táboře, doma, ve všední den, o víkendu)

Doba trvání: 20 minut

Očekávaný průběh: skupina se uvolní, připraví se tvořivým způsobem na následující aktivitu

## **Brainstorming**

Co to je tvořivost? Co hrozí, pokud ji používáme? Má nějaká negativa (bezbřehost, „cohcárna“)? Lze ji rozvíjet? Jak? Proč být tvořivý?

Očekávaný průběh: navození tématu, vybízení žáků k uvažování. Žáci hledají různé pohledy na tvořivost, nápady se zapisují na balicí papír. Pokusí se shodnout na pěti nejdůležitějších bodech, které označí. Po skončení programu během závěrečné diskuze zhodnotí, co si o tvořivosti mysleli před programem a k čemu došli na základě prožitých aktivit.

Doba trvání: 15 minut

**Hra Molekuly** za účelem rozdělení žáků do skupinek po čtyřech až pěti účastnících. (5 minut)

## **Genetická laboratoř**

Motivace: Představte si, že jste vědci, a poněkud se vám pomíchaly genetické vzorky veverky, klavíristy a tygra. Co by z toho mohlo vzejít?

Žáci pracují ve skupinkách, pracují s nápady, které mají. Po 10 minutách představí ostatním svoji představu, ať už nakreslenou, nebo popsanou – vzhled, charakteristika.

Doba trvání: 15 minut

Přestávka

### **Praktická tvořivost (Dubec, 2007)**

Vyzvat žáky, aby každý napsal 2 – 3 situace ze svého života, které splňují následující kritéria:

- Nějak jsem se v dané situaci zachovala, ale potom jsem o svém chování pochybovala.
- V situaci se řeší něco mezi více lidmi.
- Jsem ochotna tyto situace sdílet i s ostatními spolužáky.

Žáci si ve skupinkách představí navzájem každý jednu situaci (z těch, co napsal), ze kterých vyberou pouze jednu. Společně pak vymyslí několik způsobů řešení, heslovitě si je zapíší. Podle tvořivosti si obodují jednotlivá řešení na škále 0 – 5. Vyberou si jedno nejpravděpodobnější řešení (bez ohledu na tvořivost) a pokusí se uvést jeho dopady. Svůj výběr a řešení pak ostatním prezentují, nejlépe pomocí scénky.

Reflexe: například Co se vám na řešení líbilo/nelíbilo? Co se osvědčilo? Čeho byste se doporučili vyvarovat? Připadalo vám na tomto řešení něco tvořivé – a co? Má smysl být při této situaci tvořivý – proč?

Evaluace: diskuze, dotazníček.

---

### **3.2.2 KONFLIKT**

---

Anotace: žáci se zamyslí nad tím, co je konflikt, jaké jsou příčiny jeho vzniku, jak mu lze předcházet. Vyzkouší si různé styly řešení konfliktu.

Klíčová slova: konflikt, styly řešení konfliktu, vnímání

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Cíl lekce: co je konflikt, přístupy ke konfliktům, možnosti řešení konfliktů

Očekávaný přínos průřezového tématu: vede k porozumění sobě samému a druhým, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování, umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů).

Tematický okruh průřezového tématu: řešení problémů a rozhodovací dovednosti, kooperace a kompetice, rozvoj schopností poznávání

Rozehřívací hry:

### **Kočkodům (Kříž, 2005)**

Cíl: všimnout si odlišnosti v komunikaci při sledování odlišných zájmů, sebezpoznaní

Žáci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice si vybere místo na kreslení (stůl, podlaha), připraví si jeden papír a tužku. Jeden z dvojice odejde za dveře. Ti, co zůstanou ve třídě, obdrží instrukci, že budou kreslit společný obrázek, a to kočku. Během kreslení se nesmí mluvit. Časový limit je ohraničený jednou minutou.

Poté vyjdeme za dveře a druhým z dvojice sdělíme stejné instrukce, až na to, že jejich společným obrázkem bude dům. Pak přivedeme skupinku do třídy, počkáme, až se všichni usadí a zahájíme kresbu slovy: „Teď začněte kreslit svůj obrázek“. Po vypršení časového limitu děti odloží tužky a mohou si sdělit své prvotní dojmy.

Žáci si mohou sami zhodnotit své jednotlivé kresby, poukázat na různé způsoby řešení konfliktu v té které dvojici. Lektor pak může říci, co z kreseb vyčte on sám a následuje diskuze. Důležité upozornění: netvrdit dětem, že se v životě chovají jako na obrázku. Naopak je vést k zamyšlení, kdy se chovaly naznačeným způsobem, k čemu to vedlo, jaké jiné jsou způsoby řešení apod.

Doba trvání: 20 minut

## **Brainstorming**

Co je konflikt? Proč asi vzniká? Může mít nějaký přínos? Jaká slova vás napadají, když se řekne konflikt?

Očekávaný průběh: navození tématu, vybízení žáků k uvažování. Žáci hledají různé pohledy na vznik a řešení konfliktů, nápady se zapisují na balicí papír. Pokusí se shodnout na pěti nejdůležitějších bodech, které označí. Po skončení programu během závěrečné diskuze zhodnotí, co si o konfliktu mysleli před programem a k čemu došli na základě prožitých aktivit.

Doba trvání: 15 minut

## **Teoretická část**

Styly řešení konfliktu – stručné, ale jasné vysvětlení, tabulka (viz. Teoretická část – agresivní sebeprosazení, konfrontace x uhýbání, slepá ulička x ústup, přizpůsobení se x dohoda x kompromis)

Doba trvání cca 10 minut

Přestávka

## **Souboj (Konflikt, 2004)**

Cíl: ukázat, že ke konfliktu lze přistupovat i tvořivě z různých hledisek

Popis: žáci utvoří dvojice, posadí se proti sobě ke stolu, položí si čela na stůl a uchopí se za ruce. Lektor vysvětlí, že cílem je přitisknout hřbet partnerovy ruky co možná nejvícekrát za 45 vteřin. Oba žáci si počítají své body. Lektor při uvádění aktivity nepoužívá žádné slovo, které by připomínalo soutěž.

Po 45 vteřinách se zeptat, kolikrát se podařilo přitisknout partnerovy ruce na stůl: více než 10x, 5 – 10x, 0 – 5x.

Připomenout styly řešení konfliktů – zeptat se, zda je napadá i jiné, efektivní řešení (dohoda).

Doba trvání: 15 minut

### **Stará/mladá žena**

Cíl: poukázat na to, že různé vnímání ovlivňuje komunikaci. Akceptování hlediska druhé osoby.

Popis: ukázka obrázku ženy (příloha). Zeptat se žáků, co vidí na obrázku. Proč někdo vidí mladou a někdo starou ženu? Dají se vidět obě ženy zároveň? Je nějaký obrázek správný? Jaké může mít následky odlišné vnímání informací v mezilidských vztazích? Jak může být takový konflikt vyřešen?

Doba trvání: 10 minut

### **Slepí muži a slon (Konflikt, 2004)**

Cíl: ukázat, jak vnímání ovlivňuje náš pohled na události, na naše očekávání a tím i schopnost efektivní komunikace

Popis: lektor přečte příběh o slepých mužích a slonovi – vždy jeden odstavec po druhém. Po přečtení odstavce vyzve studenty, aby nakreslili, jak si myslí, že slon vypadal. Na závěr nakreslí konečný obrázek slona, založený na předchozích výpovědích slepých mužů.

Reflexe: co vyvolalo nesouhlas mezi slepými muži? Jaká očekávání si každý slepý muž vytvořil? Které názory byly správné a které ne? Jak mohla být tato debata vyřešena?

Doba trvání: 20 minut

Evaluace: diskuze, dotazníček

---

## **3.2.3 KOMUNIKACE**

---

Anotace: žáci si vyzkouší různé techniky verbální i neverbální komunikace. Vyzkouší si odmítnutí požadavku, aktivní naslouchání, vnímání.

Klíčová slova: konflikt, styly řešení konfliktu, vnímání

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní



Cíl lekce: cílem tohoto bloku je, aby si žáci vyzkoušeli různé techniky verbální i neverbální komunikace

Očekávaný přínos průřezového tématu: rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti, napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování, umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)

Tematický okruh průřezového tématu: rozvoj schopností poznávání, mezilidské vztahy, komunikace

Rozehřívací hry

### **Části těla** (Valenta, 2010)

Na papírky se napíše části těla – vždy dvě (podobně jako domino). Všichni členové skupiny si tahají papírky a spojí se jednou částí svého těla s druhou částí těla svého spolužáka. Například malíček – záda, loket – koleno apod. Vznikne pak jakýsi propletený řetězec.

Doba trvání: 15 minut.

Očekávaný průběh: skupina se už zná, domnívám se, že touto hrou odbourají zbytečné zábrany

### **Dirigent** (Valenta, 2010)

Cíl: zaměřit se na percepci neverbálních informací, zejména sociální percepce (neverbální chování jiných lidí); vysílání neverbálních informací z hlediska techniky neverbálního sdělování – zdokonalení regulace vlastních pohybů specificky ve vztahu k neverbálnímu sdělování

Popis: hráči vytvoří kruh. Jeden z nich odejde za dveře. Mezitím se ostatní hráči dohodnou, kdo z nich bude řídit společné pohyby a jejich změny ve skupině (mrkání, podupávání, zvednutí ruky apod. – není předem určeno). Pak se začnou hráči v kruhu pohybovat podle pokynu dirigenta (ten začne určitý pohyb a ostatní ho co nejdříve napodobují a dělají totéž). Lektor pak vpustí žáka z chodby dovnitř. Ten se snaží

uhodnout, kdo je dirigentem – iniciátor změn. Skupina i dirigent se naopak snaží, aby na to tento hráč nepřišel. Hráči se mohou několikrát vystřídat.

Očekávaný průběh: myslím si, že ve velké skupince nebude snadné uhodnout dirigenta. Aby mohl být hádající hráč úspěšný, je třeba pracovat ve skupince asi deseti žáků. Pro znesnadnění úkolu je naopak možné skupinku zvětšit.

Reflexe: bylo pro vás obtížné poznat dirigenta? Našel dirigent nějakou taktiku, jak znesnadnit svoje prozrazení? Jakým způsobem postupoval hádající hráč?

Doba trvání: 20 minut

### **Naslouchání pocitům (Konflikt, 2004)**

Cíl: identifikování pocitů mluvčího podle intonace a tónu hlasu

Popis: každý žák si vylosuje jednu větu (viz. Příloha), kterou posléze ostatním přečte s jistým pocitem. Některé věty se mohou opakovat, protože mohou být vyjádřeny s různými pocity. Ostatní hráči se snaží určit pocity, které daný hráč vyjadřuje.

Reflexe: Myslíte si, že naše pocity hrají i ve slovní komunikaci důležitou úlohu? Lze dobře identifikovat pocit mluvčího podle intonace a tónu hlasu?

Doba trvání: 10 minut

Přestávka

### **Nechci to udělat (Kříž, 2005)**

Cíl: asertivní cvičení – děti si vyzkouší, zda dokáží odolat nátlaku druhého. Technika umožní prožitek odolávání požadavku rovnocenného partnera. Mohou pak získat větší pocit sebejistoty a bezpečí.

Dalším aspektem je uvědomění si osobního práva o něco požádat a trvat na tom. Je vedlejší, zda bude žádost úspěšná – je důležité ji především uskutečnit.

Popis: žáky náhodně rozdělíme do dvojic. Dohodnou se, kdo bude činit nátlak jako první, kdo odolávat. Ve druhém kole se role vymění. Napíšeme nátlaková témata na tabuli. Například dej mi svou svačinu, půjč mi 300 Kč, umyj za mě tabuli, pojď se

mnou do kina, postarej se týden o moji kočku, potřebuji, abys dnes ke mně v 7 přišel, pomoz mi vymyslet jak napálit spolužáka XY atd., děti mohou případně další témata vymyslet.

Dialogy v jednotlivých dvojicích probíhají zároveň. Nesmí se používat sprostá slova a fyzický kontakt. Úkolem toho, kdo činí nátlak, je přesvědčit odolávajícího, aby na jeho požadavky přistoupil. Není bezpodmínečně dáno, že odolávající musí odolat za každou cenu. Může svůj názor změnit, když ho druhý přesvědčí. Měl by však se svým odporem vytrvat co nejdéle.

Zarámování: ukázka z filmu na téma „někdy člověk dělá věci, které nechce, jen proto, aby nemusel odolávat nátlaku okolí. Někdy to je zkrátka jednodušší. Vždycky to ale nemusí být dobře“.

Techniky odolávání:

- Prosté odmítání (ne, to nechci)
- Odmítání s empatií (chápu tě, ale neudělám to)
- Kompromis (tolik ne, ale trochu ano nebo dnes ne, ale za týden ano)
- Gramofonová deska (stále dokola opakujeme ne s pomocí výše uvedených technik)

Reflexe: každá dvojice v krátkosti přednese téma sporu a průběh. Pomocné otázky: Jaké to bylo vyvíjet nátlak? Jaké bylo odolávat nátlaku? Měl jsi chuť změnit názor? Přesvědčil tě partner? Jak to dokázal? Jak se ti podařilo odolat? Co jsi cítil? Myslíte si, že komunikační techniky mohou přispět ke zlepšování mezilidských vztahů?

Doba trvání: 35 minut

Evaluace: diskuze, dotazníček

---

### 3.2.4 TVOŘIVOST V MEZILIDSKÝCH SITUACÍCH

---

Anotace: žáci se pokusí v náročnějších situacích využít získané poznatky a zkušenosti a pokusí se je řešit tvořivě. Shrnutí celého programu, zpětná vazba.

Klíčová slova: mezilidské situace, spolupráce, sociální vztahy

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Cíl lekce: žáci si vyzkouší řešit tvořivě i náročnější mezilidské situace. Na závěr shrnutí celého programu, vyzdvihnutí stěžejních částí, důkladná reflexe.

Očekávaný přínos průřezového tématu: přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci, vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci

Tematický okruh průřezového tématu: kreativita, řešení problémů a mezilidské vztahy

Rozehřívací aktivity:

### **Dárek**

Žáci chodí po místnosti, na tlesknutí si vytvoří dvojici s tím, kdo je momentálně nejbližší a předají si imaginární dárek.

### **Řada**

Žáci se beze slov seřadí podle měsíce narození (nikoli i roku) – procvičení kreativního postupu, uvolnění, zklidnění skupinky. Lektor pak postupně rozdělí dvojice.

Doba trvání: 15 minut

### **Úvodní otázky**

Jaký vztah může mít tvořivost k řešení mezilidských vztahů? Má smysl vždy usilovat o tvořivost? Lze rozvíjet schopnost tvořivě řešit mezilidské situace? Co to může člověku přinést?

### **Mezilidské situace**

Žákům předneseme vždy jedno téma, popřípadě ho zapíšeme na tabuli, týkající se nějaké mezilidské situace, například srážka dvou dětí na chodbě, první setkání s novým spolužákem, setkání dvou přátel/nepřátel, konflikt mezi sourozenci (jeden se chce učit, druhý hrát na klavír ve stejném pokoji). Dvojice se vždy dohodne na podrobnějších okolnostech a pokusí se dramaticky ztvárnit dané téma. Na každé ze tří

témat vyhradíme 10 minut. Dvojice pracují zároveň, nepředvádí svoji dramatizaci ostatním, zkoušejí si různé variace a hledají další možné způsoby řešení.

#### Přestávka

Po přestávce lektor shrne s žáky průběh předcházejících bloků, připomene jednotlivé aktivity, případně jejich průběh a výsledek. Předpokládám, že postačí doba 5 – 10 minut.

#### **Nedokončené věty (Kříž, 2005)**

Cíl: Závěrečná aktivita, která přivádí děti k uvědomění si přínosu programu, podnětů k zamyšlení, sebehodnocení.

Popis: lektor rozdá dětem papíry s předtištěnými začátky vět, např. Zaujalo mě..., Líbilo se mi..., nejvíce mě bavilo..., Nejtěžší pro mne bylo... apod. Konkrétní věty použité v tomto bloku aktivit jsou uvedeny v příloze. Necháme dětem dostatek času, aby se mohly zamyslet a připomenout si, k čemu během programu dospěly. Zdůrazníme, že se stále vztahujeme k pravidlům, které jsme si stanovili na začátku programu.

Nakonec necháme přečíst každého jednu větu nahlas. Velice důležité je zabránit necitlivému odsouzení či komentování jednotlivých vět druhými dětmi. Lektor zdůrazní právo každého mít svůj názor, svůj pohled na věc, svůj prožitek. Je to jedno ze základních lidských komunikačních práv.

Očekávaný průběh: žáci si zpětně ujasní svoje prožitky, postoje, co jim hra přinesla, udělají si v sobě jakousi reflexi.

Doba trvání: 30 minut

#### **Infogram – živý sociogram (Machková, 2005)**

Všichni sedí v kruhu, lektor také. Drží v ruce klubíčko. Konec vlákna si podrží a klubko hodí někomu, s nímž se mu dobře spolupracovalo, další hráč také atd. lektor v průběhu mění věty tak, aby se klubíčko dostalo ke každému alespoň jednou. Tedy například kdo je tvůj nejlepší kamarád, kdo je ve hře nejodvážnější, kdo vypadá unaveně, kdo je hodně upovídaný/tichý, koho znáš nejméně, kdo tě nejvíce překvapil

atd. Vznikne spleť sítí, ktorou si žáci v tichosti prohlédnou, necháme na to chvíľku času.

Evaluace: diskuze, dotazník

### 3.3 REALIZACE PROGRAMU

---

Popis průběhu jednotlivých lekcí:

---

#### 3.3.1 SEZNÁMENÍ, VZÁJEMNÉ POZNÁVÁNÍ

---

Charakteristika skupiny: této lekce se účastnilo třináct žáků, z toho šest dívek a sedm chlapců.

Lavice jsme odsunuli k tabuli a ze židlí jsme utvořili kruh (v každé lekci). Nejprve jsme se s Vendulou představily a stručně jsme seznámily žáky s celým následujícím programem. Poté jsme si všichni vyrobili cedulky se jmény, které jsme si připevnili na sebe.

Žáků jsme se zeptaly na jejich třídní pravidla a vhodně jsme je doplnily tak, aby se vztahovala i na naši práci v rámci programu. Žáci pak měli utvořit dvojice, ve kterých pak představovali svého spolužáka. Nedošlo k žádným přesunům, dvojice vznikly tak, jak žáci seděli a každý řekl o svém spolužákovi nějakou pozitivní (!) informaci – bylo řečeno v instrukcích. U některých žáků jsme se trochu „zasekli“, přesněji řečeno někteří nebyli schopni říci o svém spolužákovi nic dobrého, ale nakonec vzájemné představování proběhlo v pořádku – ve třídě se vždy našel někdo, kdo o každém nějakou pozitivní věc říci dokázal. Následovaly aktivity podle programu.

Aktivity:

#### **Vlastní portrét**

Většina žáků se celkem rychle jala malovat vlastní portrét s tím, co je charakterizuje a co mají rádi. Jen jeden chlapec nechtěl kreslit portrét, umožnily jsme mu tedy namalovat i jiný obrázek, který ho podle něj vystihuje. Taktéž jedna dívka měla problémy, celou vyhrazenou dobu seděla před prázdným papírem a nevěděla, co má nakreslit. Dávala jsem jí inspirace co má ráda, co ji charakterizuje, domácí zvíře atd., ale nic se jí nelíbilo. Až ve chvíli, kdy jsem obrázky začala vybírat, ze zoufalství namalovala myš – domácího mazlíčka, kterého má doma a kterého má ráda.

Žáci pak vybírali ze složených portrétů jeden cizí a hádali, komu patří. Většinou se trefili, spletli se jen u čtyř portrétů. Touto aktivitou se uvolnili a měla jsem pocit, že jsme navodili atmosféru prvotní důvěry. Cílem této hry bylo sebezpoznání i

sebe prezentace, což se podařilo naplnit. Také zjištění, co mají žáci společného, pomohlo naplnit a rozvinout cíl této aktivity.

### **Král není doma**

Pro žáky neznámá aktivita. Nejprve chtěli být všichni králem, vystřídal se jich v této roli asi pět. Očekávala jsem, že žáci využijí možnosti si v daném čase zakřičet, zadupat apod., většinou však byli pasivní, zůstávali sedět na židličkách nebo se šourali prostorem. Vzhledem k tomu, že tato hra žáky nijak nenadchla, domnívám se, že se ani nepotřebovali uvolnit, což bylo hlavním cílem hry. Hru jsem brzy ukončila, i proto, že byl čas na přestávku.

Po přestávce jsme začali s aktivitou Čtyři rohy. Hru Gordický uzel jsme vynechali. Rozhodla jsem se k tomu ze dvou důvodů – prvním byl časový skluz – nechtěla jsem ubírat prostor následující aktivitě, a druhým důvodem byl fakt, na který mě upozornila Vendula, že tato hra je dost známá a pravděpodobně by děti příliš nezaujala.

### **Čtyři rohy**

Po vysvětlení pravidel jsem začala rozehrávacími otázkami. Všichni pochopili, co mají dělat. Hra děti bavila, naprosto všichni byli aktivní. Domnívám se, že bylo i poměrně velkým úspěchem, že děti i některá svá rozhodnutí stát v tom kterém rohu na můj dotaz rády zdůvodnily a vysvětlily. Snažila jsem se dát prostor všem žákům, aby se mohli vyjádřit, ale pochopitelně ne u každé otázky. Na nikoho jsem nenaléhala, kdo svoji volbu zdůvodňovat nechtěl, nemusel. Myslím si, že žáci většinou odpovídali podle sebe, nechodili všichni spolu do jednoho rohu, stávalo se, že v jednom rohu byl žák sám. U žádné otázky se nestalo to, že by na ní někdo nechtěl odpovědět.

Přibližně po 15 – 20 minutách jsem hru ukončila, připadalo mi, že už zájem žáků pomalu opadá. Sedli jsme si opět do kroužku a proběhla reflexe této hry. Některé dívky otevřeně přiznaly, že nešly do rohu tehdy, když by tam měly být samy a raději poupravily svůj názor. Většina chlapců s tímto problémem neměla. Naopak jeden hoch, který byl rád středem pozornosti, často chodil do rohu, kde byl sám.

Tuto aktivitu jsem zařadila s cílem vzájemného poznávání názorů, hodnot a preferencí sebe i ostatních. Žáci si také mohli uvědomit, že názory druhých se mohou



různit a každý má na svůj názor právo. Každý má také právo svůj názor přiznat, tajit, hájit, změnit, vyjít s ním na veřejnost, nechat si ho pro sebe. Myslím si, že žáci pochopili velmi dobře smysl hry a i v reflexi byli otevření vůči sebereflexi.

Protože nám ještě zbyl čas, zahráli jsme si hru s cílem uvolnit napětí, které v některých žácích mohlo během aktivity vzniknout.

### **Bábity bab**

Žáci stojí v kruhu, jeden uprostřed. Ten vždy na někoho ukáže a řekne buď „bábity“ nebo „bab“. Pokud řekne „bábity“, ten, na koho ukázal, ihned odpoví „bab“ a hráč uprostřed zase rychle ukáže na někoho jiného a opět řekne jedno ze dvou výše uvedených slov.

Pokud hráč uprostřed na někoho ukáže a řekne „bab“, dotyčný hráč předvede jednu ze třech pozic: pilot (z dlaní udělá kukátka a dá si je před oči jako brýle), kapitán na lodi (ruku si dá nad oči a „vyhlíží“) nebo havajská tanečnice (vlní se v bocích). Zároveň oba sousední hráči musí udělat adekvátní pozici k té, kterou si vybral oslovený hráč. U pilota to jsou „křídla“ (rozpažené ruce), u kapitána „veslování“ a u havajské tanečnice „ovívání palem“ (mávání vzpaženýma rukama). Jakmile se nějaký hráč splete, střídá hráče uprostřed.

Tato hra je velmi oblíbená, hráči se u ní pobaví, zároveň je třeba, aby se soustředili, protože není tak úplně jednoduchá. Svůj účel v této lekci splnila, žáci se uvolnili, zasmáli a zrelaxovali.

V závěru lekce proběhla krátká diskuze o celém průběhu, pocitech žáků, co si z lekce odnášejí a žáci vyplnili dotazník.

---

### **3.3.2 TVOŘIVOST V MEZILIDSKÝCH VZTAZÍCH**

---

Této lekce se účastnilo šestnáct žáků, z toho devět dívek a sedm chlapců.

Cíl lekce: ukázat žákům možnosti tvořivého přístupu k vybraným aspektům

Lekce opět začala výrobou jmenovek a představováním se. Žáci řekli svoje jméno a k němu si vymysleli, kde by teď nejraději byli a co by právě teď nejraději

dělali. Mohli popustit uzdu své fantazii a vymyslet si cokoli. Nicméně většina žáků odpověděla, že by nejraději byla doma v posteli, případně na horách.

Následovaly rozechřívací hry, které se však nesetkaly s valným úspěchem. Originálního pozdravu se sice někteří žáci zúčastnili, zdaleka ne však všichni. Některé dívky využily princip dobrovolnosti a aktivity se nezúčastnily. Domnívám se, že příště by se aktivita mohla provádět popořadě za sebou, nejlépe ještě tak, že by jeden žák originálně pozdravil skupinu a ostatní by jeho pozdrav zopakovali. Následoval by žák vedle a tak dále, až by se vystřídali všichni.

Hra ranní probouzení také nebyla příliš úspěšná, do hraní se v tomto okamžiku žákům nechtělo a na moje pokyny příliš nereagovali, spíše pokukovali po ostatních, kteří se aktivity také neúčastnili. Předčasně jsme tedy tuto hru ukončili s tím, že si mají probouzení představit alespoň v duchu a rozvinuli jsme diskuzi o tom, co je důvodem toho, s jakou náladou a v jakém rozpoložení ráno vstáváme. Tímto se žáci opět zapojili.

Žákům jsem představila téma lekce, nabídla jsem roli zapisovatele, které se po krátkém zdráhání ujal jeden z hochů. Následoval brainstorming a chlapec zapisoval nápady na velký arch balicího papíru. Tématem brainstormingu byla tvořivost – vybízela jsem žáky k uvažování a sdělování nápadů o tom, co je tvořivost, jaké může mít výhody i nevýhody. Žáci byli nejprve rozpačití, snad se i styděli něco říkat. Jakmile ale první odvážlivci vyslovili nahlas svoje názory, které byly s mojí pochvalou a povzbuzením uvítány, přidávali se i ostatní, že zapisovatel pomalu ani nestačil vše zapisovat. Netrvalo dlouho a nápady se vyčerpaly, nabídla jsem ještě několik otázek, ale téma se zdálo být jasné a otevřené k další práci, přistoupila jsem tedy k dalším aktivitám.

Žáci se pak rozdělili do čtyř skupinek po čtyřech, ve kterých pak pracovali po zbytek lekce. Nezařadila jsem však původně plánovanou hru Molekuly, která mi v tu chvíli přišla pro ně neadekvátní. Žáci dostali úkol beze slov vytvořit řadu od nejmenšího po největšího, kterou jsem pak rozdělila po čtyřech na jednotlivé skupinky.

Před aktivitou Genetická laboratoř jsme s paní Vendulou Skopalovou sehrály krátkou motivační scénku – vypůjčily jsme si bílý plášť a sehrály jsme vyděšené vědce, kterým se pomíchaly zmíněné vzorky. Žákům jsem pak zadala úkol podle instrukcí.

Všechny skupinky zvolily formu kreslení. Probíhalo to tak, že ve skupinkách kreslil vždy jen jeden žák, ostatní mu sdělovali nápady, co a jak by si představovali. Žáci ve skupinkách pracovali tvořivě a klidně, nedošlo k žádným sporům. Po časovém limitu jednotlivé skupinky představily svůj výtvar. U každé skupinky jsem ještě provedla reflexi skupinové práce – jak se jim ve skupině spolupracovalo, zda tam byl někdo, kdo „chrлил“ nápady nebo naopak někdo, kdo se neúčastnil. Z mého pozorování i pozorování paní učitelky i paní Venduly Skopalové, stejně tak i z reflexí žáků vyplynulo (pro paní učitelku překvapivě), že žáci ve skupinkách spolupracovali velmi dobře.

Po přestávce jsme zrealizovali aktivitu Praktická tvořivost. Z toho, co jsem vypožorovala, vyvozuji, že nejobtížnější část této aktivity byla ta, kdy žáci mají za úkol sami vymyslet nějaké tři situace ze svého života, které by splňovaly uvedená kritéria. Ve třídě byly tři dost pasivní dívky, které prostě řekly, že nic nevědí a dál se nenamáhal. Nakonec jsme je přiměly napsat alespoň jednu situaci.

Žákům jsem pak dala prostor, že pokud chtějí, mohou nás s nějakou situací seznámit. Této možnosti využili přibližně tři čtvrtiny žáků. Z mého předchozího pozorování skupiny mi vyplynulo, že bych se měla zaměřit zejména na vztahy ve třídě, nabádala jsem tedy žáky ke psaní situací především ze školního prostředí, pokud by si nic nemohli vybavit, tak i z jiného.

Nakonec si každá skupinka vybrala jednu scénku:

1. Bratr jednoho ze žáků po něm hodil šipku, která se dotýčnému zabodla do nohy.
2. Spolužačka je svědkem toho, že někteří spolužáci strkají a obtěžují její kamarádku, ona proti tomu nic neudělá.
3. Žák je přistižen při házení houbou se svými kamarády – paní učitelka jim chce napsat poznámku. Pak si to rozmyslí a odpustí jim to. Dotyčný žák přesto poznámku vyžaduje. Paní učitelka odpovídá, že buď všichni, nebo nikdo. Žák rozhoduje za celou skupinu, že tedy všichni.
4. Žák je svědkem toho, jak na jeho kamaráda chtějí nalít jeho spolužáci vodu, a nic neudělá.

Žáci byli skutečně velmi tvořiví při hledání řešení a nápadů a ani se nezdráhali nejpravděpodobnější řešení předvést ve scénce. Myslím si, že i situace, které si vybrali a

jejich možná řešení, byla celkem úspěšná. Zapojili se všichni, mám dojem, že se jim program líbil. Paní učitelka byla též velmi spokojená a z některých žáků i dost překvapená. Je zřejmé, že někteří žáci si budují pózy světáků, uvnitř jsou ale docela jiní.

Na závěr lekce opět proběhla diskuze a žáci vyplnili dotazník.

Domnívám se, že v této lekci byla velmi vhodně naplněna kompetence k řešení problému, konkrétně tak, že *„žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností“* (VUP Praha, 2004)

---

### 3.3.3 KONFLIKT

---

Této lekce se účastnilo čtrnáct žáků, z toho šest dívek a osm chlapců.

Cíl lekce: co je konflikt, přístupy ke konfliktům, možnosti řešení konfliktů

Na začátku lekce jsme si opět připomněli jména a každý ke svému jménu řekl, kde by právě teď nejraději byl a co by dělal.

Následovala rozehřívací aktivita Kočkodům. Zdálo se, že žáci pochopili zadání, které jsem jim vysvětlila podle nastudovaných instrukcí. K žádnému konfliktu však nedošlo, protože v limitu, kdy jeden z dvojice měl namalovat dům a druhý kočku, si každý postupně namaloval právě ten svůj obrázek na společný papír. Tato aktivita tedy nedopadla podle očekávání a nenavodila téma konfliktu, kterému se tato lekce věnovala. Také netrvala očekávaných 20 minut, ale pouhých 5 minut. Cíl této aktivity, tedy všimnout si odlišnosti v komunikaci při sledování odlišných zájmů a sebepoznání, jsme tedy nedosáhli.

Přesto jsem žákům sdělila, jak by hra mohla proběhnout i jinak, pochválila jsem je, že se spolu do konfliktu nedostali a přešli jsme k brainstormingu. Nápady jsme opět zapisovali na balicí papír. Žáci se účastnili, nápadů měli dost. Poněkud mě zarazelo, že se nápady často stáčely k otázkám sexu.

Poté jsem zařadila hru Souboj. Velkou pozornost jsem věnovala správným instrukcím. Hra proběhla dobře. Některé dvojice skutečně „bojovaly“ a nepodařilo se jim přitisknout ruku více než 5x. u jiných zase došlo k tomu, že jeden z dvojice to

„vzdal“ a nechal si svojí ruku přitisknout podle soupeře. V některých dvojicích dříve či později dospěli k tomu, že se mohou střídat. Následovala krátká debata o tom, jak si s problémem jednotlivé dvojice poradily. Cíl této hry byl ukázat, že ke konfliktu lze přistupovat i tvořivě z různých hledisek. Byl nepochybně naplněn a i aktivita byla zvolená vhodně.

Po přestávce jsem skupinu sjednotila aktivitou Stará/mladá žena. To účastníky zaujalo, obrázek si nechali kolovat a pomáhali si vidět obě tváře (někteří nebyli schopni vidět druhou tvář ženy, jedno, zda starou nebo mladou). Touto aktivitou jsme se dostali k tomu, aby se žáci zamysleli nad tím, jak různé vnímání ovlivňuje komunikaci a potažmo i vznik konfliktu. Žáci opět přemýšleli a říkali nápady, které jsme zapisovali, jaké situace mohou konflikt způsobit a jak je možné ho řešit. Společně jsme pak dali dohromady styly řešení konfliktu.

Protože jsme měli časovou rezervu a také proto, aby si žáci prakticky vyzkoušeli právě nabyté znalosti o způsobech řešení konfliktu, zařadila jsem upravenou aktivitu z minulé lekce. Žáci měli ve skupinkách po třech nebo po dvou (sami se rozdělili) vymyslet nějakou konfliktní situaci a její možný způsob řešení. Dostali časový limit v délce 10 minut. Po jeho vypršení ostatním buď daný konflikt dramaticky ztvárnili, nebo ho jen verbálně popsali. Ostatní se pokusili určit, který způsob řešení konfliktu skupinka zvolila.

Tato hra proběhla velmi dobře, všechny skupinky daly dohromady nějaký konflikt. Nebylo však vždy snadné pro ostatní jednoznačně určit, který způsob řešení konfliktu byl zvolen. Někdy se jich vystříдалo více, jindy se vzájemně překrývaly. Žáci byli tvořiví a bylo vidět, že pochopili různé způsoby řešení konfliktu. Prezentovali nám nejen ty vhodné, ale velmi se bavili a předváděli i ty méně vhodné (agresivní), na kterých jsme pak mohli zřetelně vidět absurditu takového způsobu řešení. Důležité podle mého názoru bylo, že si žáci mohli vyzkoušet různé způsoby řešení konfliktu a jaké následky ten který způsob může mít. Teoretická informace byla záhy upevněna praktickou zkušeností.

Hra Slepí muži a slon se ukázala pro tuto věkovou skupinu jako naprosto nevhodná. Žáci viděli v každé větě dvojsmysl se sexuálním podtextem. Tento příběh

vzbudil ve třídě velké veselí a mnozí nebyli schopni namalovat nic. Jiní naopak vytvořili zdařilé obrázky, některé jsou k nahlédnutí v příloze.

Následovala reflexe celé lekce. Pro žáky byla lekce nepochybně přínosná zejména v získání základních sociálních dovedností pro řešení složitých situací (např. konfliktů).

---

### 3.3.4 KOMUNIKACE

---

Lekce se účastnilo dvanáct žáků, z toho šest dívek a šest chlapců.

Cíl lekce: cílem tohoto bloku je, aby si žáci vyzkoušeli různé techniky verbální i neverbální komunikace

Jako úvodní aktivitu jsem zvolila připomenutí si jmen v kroužku, každý řekl, jakou barvu má dnes jeho nálada a proč. Následovala hra Části těla. Proběhla podle očekávání bez problémů, zapojili se všichni. Hra Dirigent měla také úspěch. V roli dirigenta se vystřídaly čtyři děti a všem se dříve či později podařilo „dirigenta“ odhalit. Někteří dirigenti byli skutečně velmi rafinovaní a trvalo poměrně dlouho, než ho hádající odhalil. I u hádajících dětí bylo vidět, že využívají různé strategie poznání dirigenta. Některé stály po obvodu kruhu a všechny ostatní pozorovaly, jiné se postavily doprostřed a otáčely se tam, kde si myslely, že se dirigent nachází. Každý ke své roli přistupoval originálně a nekopíroval způsoby a taktiky jiných hráčů. Domnívám se, že cíl této hry, tedy zaměřit se na percepci neverbálních informací, zejména sociální percepcie (neverbální chování jiných lidí); vysílání neverbálních informací z hlediska techniky neverbálního sdělování – zdokonalení regulace vlastních pohybů specificky ve vztahu k neverbálnímu sdělování, byl touto aktivitou splněn. V kroužku pak následovala reflexe, která se myslím celkem vydařila, děti byly aktivní a komunikativní.

Aktivita Naslouchání pocitům také proběhla podle očekávání. Cílem hry bylo identifikování pocitů mluvčího podle intonace a tónu hlasu, což se dětem dařilo. Vybírali si jednoduché pocity, adekvátní jejich schopnostem daný pocit rozpoznat. Následující reflexe už byla pro děti obtížnější, o svých pocitech se jim nehovořilo tak snadno, jako o technikách neverbální komunikace.

Po přestávce následovala hra „Nechci to udělat“. Žáci byli aktivní, spolupracovali, ale během aktivity byl ve třídě značný hluk a později i chaos. Někteří žáci se do role vžili tak, že na sebe začínali i křičet a bylo třeba je zklidnit. Se zadaným

úkolem se vypořádali všichni dobře a i dramatizace sehraných scének si zasloužila uznání. Hluk, který tuto aktivitu provázel, byl celkem nepříjemný nejen pro lektora, který pak neslyšel příliš dobře, jak si jednotlivé skupinky dokáží poradit se zadaným úkolem, ale asi ani pro samotné žáky. Příště by pravděpodobně bylo vhodnější rozmístit jednotlivé skupinky do větších vzdáleností od sebe, aby se nemusely překřikovat (v našem případě zůstaly sedět v kruhu a žáci se k sobě jen navzájem otočili). Cíl tohoto asertivního cvičení byl ten, aby si děti vyzkoušely, zda dokáží odolat nátlaku druhého. Technika žákům umožnila prožitek odolávání požadavku rovnocenného partnera.

Následovala reflexe, diskuze a vyplňování dotazníku. Žáci už tolik aktivní nebyli, na otázky odpovídali spíše jednoslovně, bylo znát, že jsou unavení a už je to příliš nebaví.

---

### 3.3.5 SPOLUPRÁCE, PROSAZENÍ SE VE SKUPINĚ, ROZVOJ TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

---

Lekce se zúčastnilo čtrnáct žáků, z toho sedm dívek a sedm chlapců.

Cíl: žáci si vyzkouší řešit tvořivě náročnější situace a to, jak moc jsou ochotni prosazovat svůj názor nebo naopak přijímat názory ostatních. Na závěr shrnutí celého programu, vyzdvihnutí stěžejních částí, důkladná reflexe.

Oproti původnímu plánu programu jsem ho po konzultaci s Vendulou upravila. Ten původní byl totiž do značné míry podobný s tím, který už žáci absolvovali v předchozích lekcích. Aktivitu „Jak přežít v poušti“ jsem si sama zahrála jako účastník na konferenci Dny třídních učitelů a byla jsem z ní nadšená. Zajímalo mě, jaký průběh bude mít u adolescentů, a rozhodla jsem se ji vyzkoušet.

Nejprve jsme si navzájem připomněli jména v kroužku. Každý řekl jméno a přiřadil k němu libovolnou barvu, která měla charakterizovat to, jak se právě cítí, jakou má náladu. Kroužek se pak otočil a žáci říkali, jakou barvu říkal jeho soused. Hru Dárek jsem nezařadila a třídu jsem pomocí Řady rozdělila na čtyři skupiny po čtyřech. Vzhledem k počtu žáků jsem nevybrala pozorovatele, práci skupinek jsem pozorovala sama s Vendulou.

Navodila jsem situaci, rozdala papíry, vysvětlila instrukce ke hře (podrobnosti a metodika aktivity jsou v příloze). Po časovém limitu 10 minut žáci začali pracovat ve skupinkách. Měli vyhrazených dvacet minut, pak následovala přestávka. Žáci se všichni

ochotně účastnili, někteří s velkým nadšením, jiní dávali najevo svůj nezájem. Skupinová práce probíhala velmi živě. Po přestávce jsem zveřejnila ideální řešení, žáci si spočítali svoje skóre a následovala reflexe a diskuze. Nejprve jsem dala prostor žákům, aby vyjádřili své pocity, v závěru jsme s Vendulou krátce přidaly i výsledky našeho pozorování.

Aktivita Nedokončené věty se z nedostatku času neuskutečnila, jako závěrečnou hru jsem zvolila Živý sociogram. Zdůraznila jsem, že se žáci nemusí při házení klubka zaměřovat jen na poslední aktivitu, ale i na předchozí lekce, eventuálně i jiné situace ve třídě. Dohlédla jsem na to, aby se klubíčko dostalo skutečně ke každému žákovi. Vznikla nám zajímavá síť vztahů. Pro žáky nebylo těžké po celém absolvovaném programu říci něco pozitivního (na rozdíl od podobné úvodní aktivity – vzájemné představování).

Domnívám se, že tato lekce, ale i program jako celek přispěl k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, pomohl utvářet a rozvíjet základní dovednosti pro spolupráci, vedl k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci. Očekávaný přínos průřezového tématu se nám naplnit podařilo.

Na úplný závěr celého programu jsem otevřela diskuzi – žáci sdíleli své pocity, zopakovali jsme si předchozí lekce, zjistili jsme, co si kdo pamatuje, co případně využil a vybídla jsem žáky k zamyšlení nad tím, zda by se chtěli tematice OSV dále rozvíjet, jakým směrem, jakým způsobem atd.



### 3.4 EVALUACE

---

#### 3.4.1 SEZNÁMENÍ, VZÁJEMNÉ POZNÁVÁNÍ

---

Pozorování, dotazník

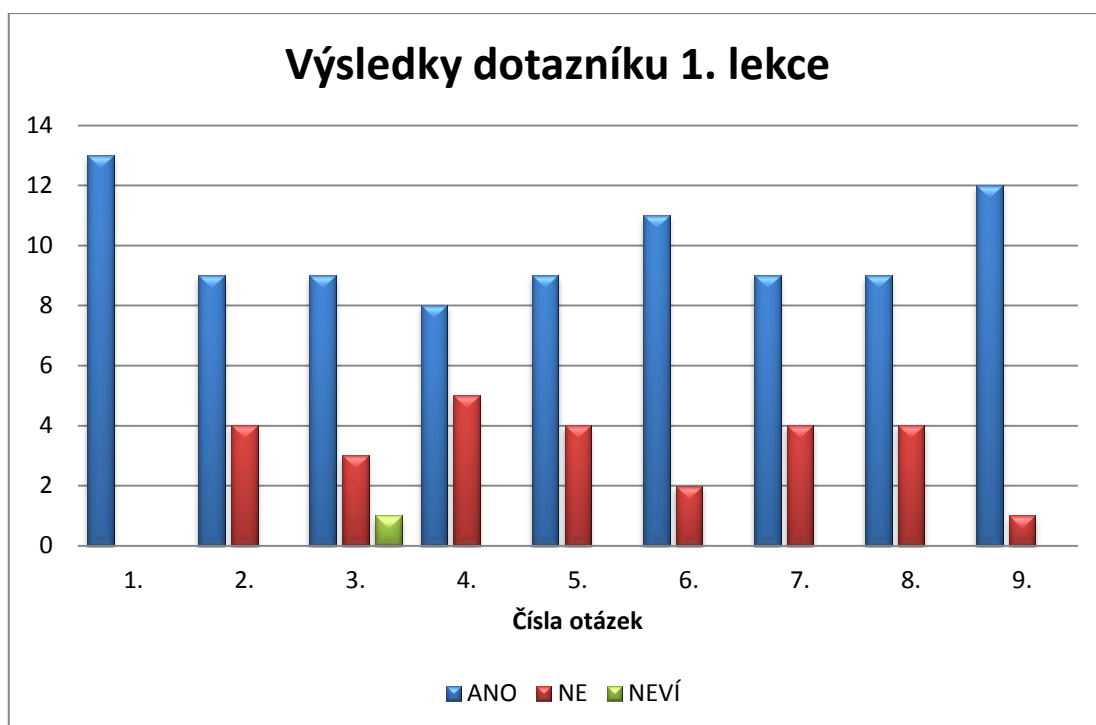
Už při vzájemném seznamování bylo patrné u některých žáků, jakou roli či pozici ve třídě mají. Výrazně působila skupinka tří chlapců – jeden z nich na sebe strhával pozornost, často vyrušoval, vykřikoval, měl mnoho výhrad k programu a občas i zesměšňoval dalšího spolužáka, který s ním byl v trojici. Ten (zesměšňovaný) byl stále zamračený, jakoby zatrpklý, nechtěl malovat svůj portrét. Zajímavé ale bylo to, že se ani nechtěl přidat k jiné dvojici, se kterou by vytvořil novou trojici (byl lichý počet žáků), ačkoli jsem mu to několikrát nabízela. Poslední hoch z této trojice nebyl nijak výrazný, ale kamarádil s prvním uvedeným chlapcem. Svým tichým souhlasem mu možná dodával odvahu k větší míře agresivního chování.

Už při vzájemném představování v této trojici došlo k tomu, že zesměšňovaného chlapce nechtěl nikdo představit. Oba kamarádi se představili navzájem a na svého třetího spolužáka nedokázali říci nic dobrého. Oslovila jsem pak i ostatní, aby pomohli s jeho představením. Jedna dívka o něm pronesla pozitivní větu, zřejmě pravdivou a zdálo se, že i upřímnou, nicméně na představovaného hochu to nijak nezapůsobilo.

Dívka, která si nevěděla rady se svým portrétem, byla, jak jsem později zjistila, ve třídě poměrně nová. Nepozorovala jsem však u ní větší míru ostychu, v aktivitách byla aktivní a ani se nebála projevit svůj názor v aktivitě Čtyři rohy.

V průběhu dalších aktivit, které měly charakter velké skupiny, jsem si nevšimla žádných více exponovaných situací.

Cíl této lekce byl splněn. Žáci poznali během aktivit více nejen sebe sama, ale i svoje spolužáky, zjistili, co mají společného. Tato lekce jim napomohla k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým.



GRAF 1: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 1. LEKCE

#### Poznámky mentora

Vendula mi doporučila během aktivity Čtyři rohy nejít příliš do hloubky u některých osobních otázek a nerozvádět o nich diskuzi.

Dále, a to vnímám jako velmi podstatné sdělení, bylo to, že jsem mohla z aktivit „vytěžit“ pro účastníky větší užitek. Reflexe se dala probírat do větší „hloubky“, s nastoleným tématem se dalo pracovat více. Zároveň mě i uklidnila, že tato zkušenost se získá převážně praxí. Přiznala, že i ona sama, když uvádí novou hru nebo téma, je z toho v počátcích zklamaná a teprve časem a opakováním dochází k tomu, kam až lze zajít a čeho lze díky správně namířeným otázkám dosáhnout.

#### Vlastní vyhodnocení

##### a) Prožitková rovina

Přes počáteční rozpaky a nejistotu se skupina v průběhu lekce „rozhýbala“ a pracovala velmi dobře. Byl tam jeden chlapec, kterému se podobné aktivity nelíbily a nechtěl se jich účastnit. Mohl využít principu dobrovolnosti, ale nakonec se vždy zapojil (neochotně).

b) Tematická rovina

Téma této lekce nebylo nikterak složité nebo psychicky náročné. Pro některé žáky bylo obtížné vyjádřit sebe sama formou obrázku. Snad nevěděli, co o sobě mohou sdělit ostatním, nebo se nedokázali rozhodnout a zvolit některý ze svých zájmů. Přesto se domnívám, že cíl lekce byl splněný, protože vybrané aktivity pomohly žákům se nad sebou zamyslet a více nahlédnout do svého nitra. Žáci vyjádřili formou kreslení svojí charakteristiku a poté určili, který „portrét“ patří kterému spolužákovi. Žáci dostali i možnost se prezentovat před ostatními bez nějaké masky, právě takoví, jací jsou. Žáci si mohli uvědomit hodnotu různosti lidí, názorů, zájmů. Většina žáků tuto možnost využila.

c) Osobní rovina

Pracovat se skupinou adolescentů v roli jejich lektora pro mne byla naprosto nová zkušenost. Již během pozorování skupiny jsem se obávala chvíle, kdy se sama postavím před skupinu a nabídnu jim aktivity, které jim mohou připadat trapné, hloupé a infantilní. Jak jsem je ale pozorovala, strach pomalu mizel. Viděla jsem, že oni sami si řeší nejrůznější problémy a to, jak se prezentují před ostatními je především jejich ochrana a silácká pozice. Viděla jsem, že ačkoli se tváří nepřístupně a celkem otráveně, většinou jsou ochotni tuto svoji masku na chvíli zahodit a nechat se vést pomocí aktivit do možná neznámého prožitku. Když jsem se ocitla v roli lektorky sama, byla jsem už celkem klidná a sebejistá.

Metodická poznámka

Vlastní portrét byla aktivita na úvod zvolená dobře a navodila přátelskou atmosféru. Hru Král není doma bych už příště nezařadila. Žáci byli uvolnění a naladěni na další práci a ani je tato hra nezaujala. Také jsem si uvědomila, že i kdyby je zaujala, byl by to problém, protože přílišným dupáním nebo jiným hlukem by rušili vedlejší třídy, kde probíhala běžná výuka.

Aktivita Čtyři rohy byla výborná a žáci ji zvládli skvěle, nekomentovali postoje ostatních a na rozvíjení některých otázek reagovali ochotně, snažili se zdůvodnit svoje rozhodnutí a poměrně zdatně argumentovali, i když některé jejich postoje byli dost radikální.

Domnívám se, že očekávaný přínos části průřezového tématu se podařilo naplnit. Na základě diskuze vyplynulo, že lekce žákům pomohla k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým.

---

### 3.4.2 TVOŘIVOST V MEZILIDSKÝCH VZTAZÍCH

---

Pozorování, dotazník

Třída jako celek působila sehraným dojmem. Jeden z žáků nejprve všechny aktivity „shazoval“, nechtěl se účastnit. V průběhu lekce se ale i k velkému překvapení paní učitelky, která třídu zná a byla po celou dobu přítomná, zapojoval a ke konci lekce spolupracoval se svojí skupinkou bez jakýchkoli výhrad, dokonce se stal „lídrem“ a „tahounem“ své skupinky.

Ve skupince žáků byly značné rozdíly nejen ve fyzickém vzezření – tři dívky vypadaly spíše na čtvrtou až pátou třídu, jiná dívka a několik chlapců se naopak jeví starší. Rozdíly byly patrné i v chování. Zmíněné „mladší“ dívky byly extrémně pasivní. Nedokázaly napsat ani jednu situaci ze svého života (v rámci poslední aktivity), jen seděly. Stejně pasivní byly i při práci ve skupinkách. Seděly, nic neříkaly.

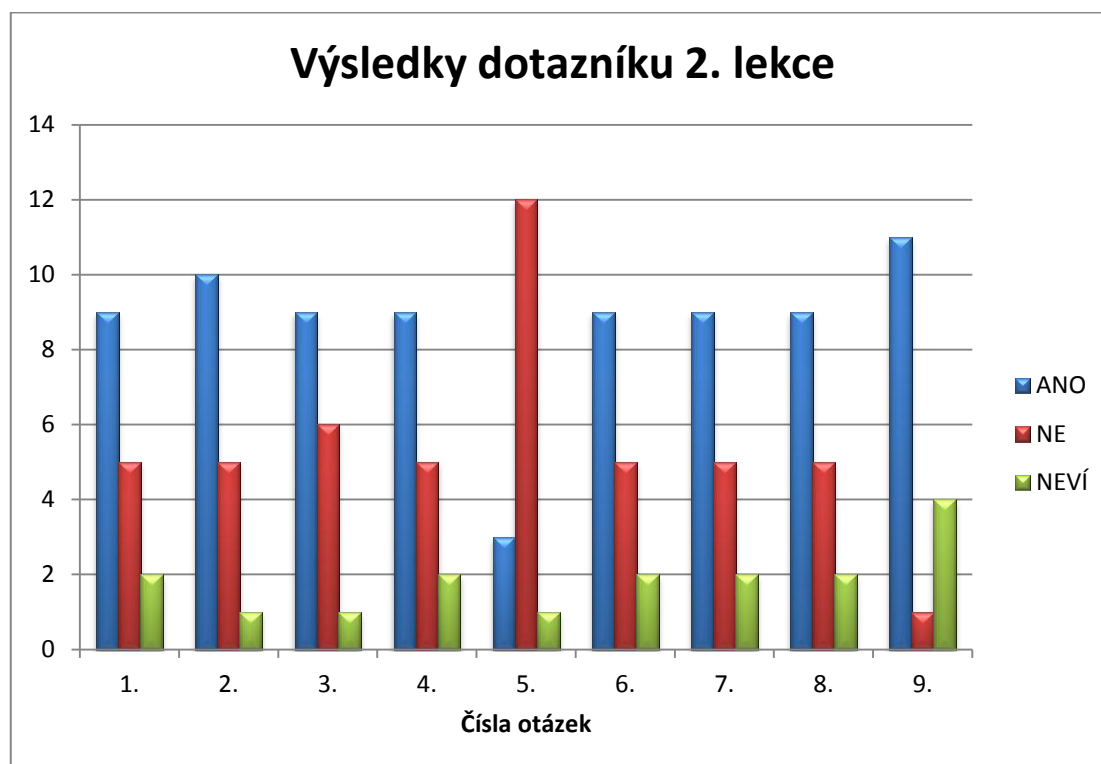
Zpětně se domnívám, že nebylo vhodné rozdělit skupinu podle velikosti, protože právě ony tři pasivní dívky byly spolu s ještě jedním chlapcem. Ten byl sice aktivní, ale celou skupinovou práci odvedl sám.

Kontrastem pak byla prezentace jiných žáků – bez ostychu, poměrně věcně, leckdy i vtipně předvedli svoje výtvary ostatním.

Můj dojem z lekce byl ten, že zejména druhou část lekce si žáci užívali a skutečně je bavila. Připadalo mi, že mají radost, že se mohou s ostatními spolužáky podělit o situace, které se jim přihodily a že se před nimi i rádi předvedou.

Já sama jsem po proběhlé lekci cítila mírné zklamání. Očekávala jsem větší zájem, aktivnější přístup a v neposlední řadě i zdařilejší výstupy z aktivit, zejména pak těch, které se týkaly ztvárnění mezilidských situací. Domnívala jsem se, že žáci sedmé třídy se dokáží hlouběji zamyslet nad příčinami vzniklých situací, nebo že dané situace budou „závažnější“.

Cíl této lekce byl splněn. Žáci si vyzkoušeli různé přístupy k řešení problémů, zamysleli se nad tím, co je tvořivost, kdy být tvořivý a kdy ne. Z dotazníku vyplývá, že i tato lekce pro ně byla přínosem. Většina spolužáků nepoznala v průběhu této lekce o něco více své spolužáky, to však nebylo cílem tohoto bloku. Naopak vysoké číslo negativních odpovědí u otázky číslo 5 může vypovídat i o upřímnosti odpovědí.



GRAF 2: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 2. LEKCE

#### Připomínky mentora

Vendula byla velmi spokojená s tím, jak třída pracovala a co všechno žáci dokázali vytvořit. Z jejích bohatých předešlých zkušeností neočekávala, že se žáci sedmé třídy budou nějak výrazně angažovat v podobných aktivitách a tuto lekci vnímala jako velice úspěšnou.

I paní učitelka, jako pozorovatel, byla velmi překvapená, jak třída dokázala spolupracovat ve skupinkách a jak byli v jednotlivých úkolech kreativní.

## Vlastní vyhodnocení

### a) Prožitková rovina

Přes počáteční pasivní přístup žáků se lekce nakonec vydařila. Hrou Genetická laboratoř se žáci nechali strhnout. I další aktivity probíhaly v atmosféře tvořivé spolupráce. Nemyslím si, že by žáci měli problém s nějakou hrou, zmíněné pasivní dívky se pravděpodobně chovaly standartně. Snad individuální rozhovor s nimi by mohl prozradit, jestli jsou příliš ostýchavé, tato práce je nebaví či snad mají jiný problém, ať už doma, nebo se spolužáky.

### b) Tematická rovina

Téma tvořivosti se zdálo být pro žáky docela nové a neznámé. Žáci definovali pojem tvořivost, vyjádřili různými formami možné tvořivé způsoby a aplikovali v konkrétních situacích tvořivé principy a myšlenky. Uvedli klady a zápory tvořivého chování a zdůvodnili je.

### c) Osobní rovina

S tématem tvořivosti se mi pracovalo velmi dobře. Oceňovala jsem i aktivní přístup žáků. Zjistila jsem během lekce, že tvořivý přístup může přinést i neočekávaná řešení, která mohou být obohacením pro celou skupinu i jednotlivce.

## Metodická poznámka

Úvodní rozcvičovací aktivitu bych pojala více organizovaně, avšak se zachováním principu dobrovolnosti. Volné vedení a naprosto dobrovolná účast byla pravděpodobně příčinou toho, že se zapojilo málo žáků. Bylo by tedy vhodnější postupovat v kruhu popořadě, namísto volné otázky „Kdo nám ukáže originální pozdrav?“. Ranní probouzení už pak bylo zbytečné, v této lekci není zapotřebí. Také hra Molekuly není pro tuto věkovou skupinu nejvhodnější, „řada“ se osvědčila lépe.

---

### 3.4.3 KONFLIKT

---

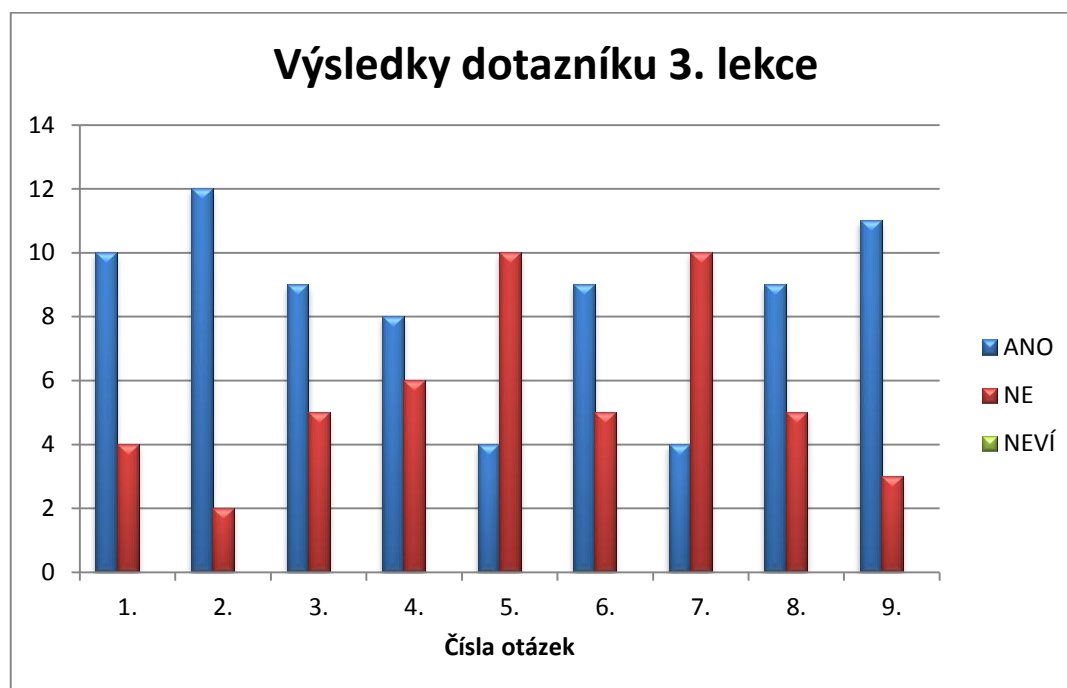
## Pozorování, dotazník

Skupina byla tentokrát poněkud roztěkaná. Ve třídě byl šum, pozornost žáků nebyla jednoznačně upřena na nastolené téma. Nejsem si však vědoma žádné zvláštní

situace, která by se v nedávné době ve třídě odehrála a mohla tak způsobit roztěkanost žáků, pokud přece jen nastala, nebyla jsem s ní seznámena. Jistou roli ovšem mohla hrát skutečnost, že se lekce odehrála poslední den před pololetními prázdninami.

Cílem lekce bylo seznámit žáky s tím, co je konflikt, jaké mohou být přístupy ke konfliktům a možnosti jejich řešení. Žáci si během aktivit vyzkoušeli různé způsoby řešení konfliktů, při jejich hledání využili i svoje tvůrčí schopnosti. Klasifikovali konflikt a jeho projevy. Aktivit se účastnili všichni žáci, princip dobrovolnosti nevyužil nikdo. Cíl lekce byl splněn.

Vysoké číslo záporných odpovědí u otázky 5 nevadí – žáci se pravděpodobně znají již dost dlouho a nebylo ani hlavním cílem této lekce, aby se poznali více. Zarážející ovšem je, že většina žáků si nemyslí, že tento program se zaměřením na konflikt nepomůže zlepšit vztahy ve třídě. Je otázkou, zda je to způsobené programem, nebo aktuální náladou ve třídě. Na druhou stranu z otázek 6 a 8 vyplývá, že pro většinu žáků program byl užitečný a pomohl by jim zlepšit jiné vztahy než ve třídě. Možná by stálo za zvážení více rozebrat v diskuzi nebo jednotlivých rozhovorech přínos této lekce pro žáky. Z časových důvodů to však nebylo možné



GRAF 3: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 3. LEKCE

## Pohled mentora

Shodly jsme se na tom, že hra Slepí muži a slon nebyla pro tuto skupinu vhodná. Také se zopakovala připomínka, že jsem z aktivit mohla vytěžit více, nicméně Vendula připustila, že tentokrát byla tato skupinka poměrně náročná.

Jako oblast, kde jsem cítila rezervu, co se týká mého vedení lekce, jsem vnímala to, že se ne všichni se zapojují do aktivit „naplno“. Pátrala jsem po příčinách, jak lépe motivovat účastníky, co dělat jinak a lépe. Toto se však Vendule zdálo být v pořádku. Sama si procházela podobnými pocity. Supervizorka jí obavy vyvrátila – podle ní není možné, aby se ve třídě v této věkové skupině a při takových typech programů zapojovali všichni na 100%. Už jen to, že se zapojí více jak polovina účastníků, je velkým úspěchem. Z tohoto pohledu tedy lekce úspěšná byla.

## Vlastní vyhodnocení

### a) Prožitková rovina

Žáci byli uvolnění. Bylo na nich vidět, že by nejraději byli už někde venku nebo doma a dělali to, co je bude bavit. Přes to všechno však mezi sebou spolupracovali velmi dobře. Zejména u aktivity Souboj bylo vidět, že u některých dvojic došlo k dohodě (beze slov) a dosáhli dobrého výsledku. I překvapený výraz na tváři u ostatních žáků vypovídal o tom, že snad trochu pochopili, že i bez boje lze dosáhnout „výhry“. Stejně tak u aktivity Stará/mladá žena se mi líbilo, jak si žáci navzájem vypomáhali a ukazovali si jednotlivé tváře – nikoli s výsměchem, jak je ten druhý nechápavý, že to nevidí, ale ochotně a s upřímnou snahou o to, aby i ten druhý viděl to, co zatím vidět nedokáže.

### b) Tematická rovina

Žáci si v této lekci vyzkoušeli různé způsoby řešení konfliktu a aplikovali a předvedli odlišné přístupy k řešení konfliktu. Porovnali jejich výhody a nevýhody, vysvětlili a vlastními slovy vyjádřili, proč jsou pro ně některé způsoby vhodnější více a jiné méně. Žáci mohli získat a rozvíjet základní dovednosti pro řešení složitých situací a mohli si prohloubit schopnost aktivního naslouchání a uvažování o problémech v širších souvislostech. Nemyslím si, že by snad někdo měl problém s konkrétním tématem. Z pozorování skupiny ještě před programem bylo zřejmé, že téma konfliktu by pro ně bylo přínosem



v oblasti jeho zvládnání a řešení. Z průběhu lekce jsem však nabyla dojmu, že žáci nejsou ochotni se tímto problémem zabývat, zamýšlet se nad ním a hledat nová řešení konfliktních situací.

c) Osobní rovina

Tato lekce byla i pro mne výzvou do příště v tom, jak lépe motivovat účastníky, zamyslením nad tím, jak je více dokázat strhnout. Osobně jsem z ní neměla příliš dobrý pocit, vnímala jsem silně svoje nedostatky ve vedení lekce. Pomohla mi konzultace s Vendulou, která mi vysvětlila, že ve třídách, kde je program součástí OSV a primární prevence, nelze zcela zaujmout všechny žáky, velké množství jich tam je proto, že musí, že je to součást školní výuky a zkrátka si to „odsedí“. Také jsou dny, kdy to žákům „nesedne“. Přes to mě však proběhlá lekce opakovaně přiváděla k zamýšlení, jak skupinu lépe motivovat a vést.

Metodická poznámka

U hry Kočkodům by bylo vhodné vysvětlit, že žáci budou malovat jeden společný obrázek (ne každý svůj, byť na stejný papír). Zajímavé by mohlo být, kdyby k tomu měli do dvojice jen jednu tužku. Mohl by vzniknout konflikt, na druhou stranu by také mohl jeden z dvojice sklouznout do pasivity.

---

### 3.4.4 KOMUNIKACE

---

Pozorování, dotazník

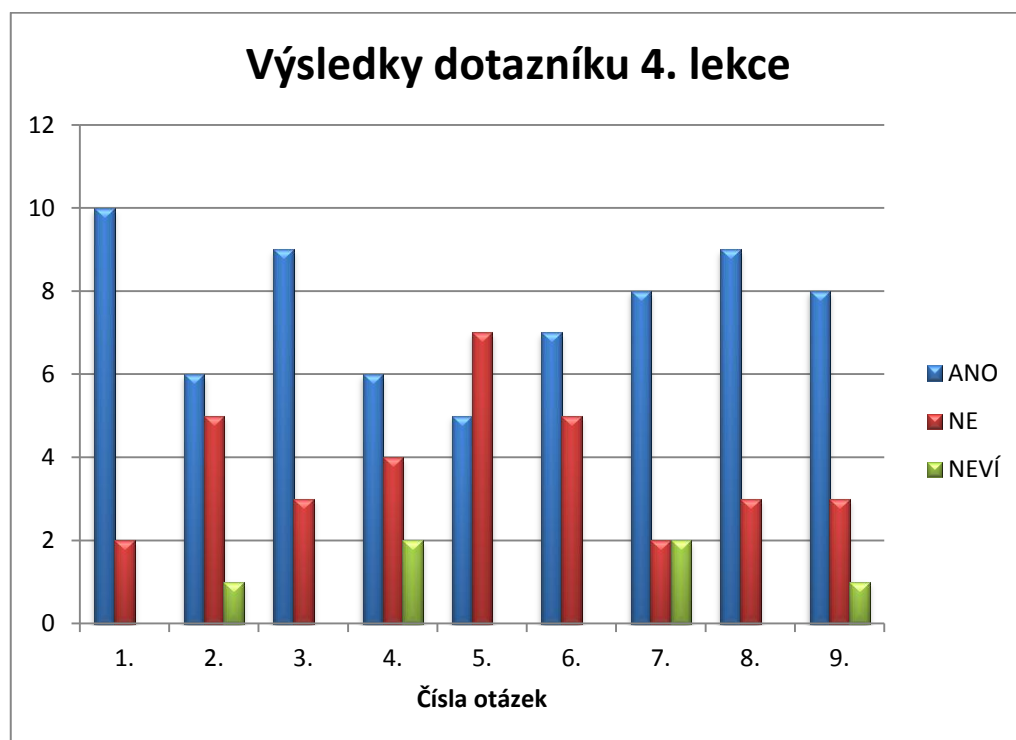
Skupinka mi tentokrát připadala opět poměrně hlučná, ne však tolik, jako minule. Pro děti bylo mnohem snazší zkoušet si techniky neverbální komunikace spíše, než vyjadřování pocitů. Stejně tak aktivita „Nechci to udělat“ pro ně byla poměrně náročná. V reflexi pak především dívky sdělovaly, že se nechaly přesvědčit celkem rychle. Když jsem se snažila vést je k zamýšlení, proč se tomu tak stalo, neviděly nedostatek ve svojí sebejistotě, ale jednoduše daly zapravdu druhé straně a naprosto jí uvěřily.

Myslím si, že pro tuto skupinku bylo poměrně obtížné i vysvětlit techniky odolávání, nejsem si zcela jistá, jestli v nich dokázali vidět rozdíl a také, jak cíleně je následně dokáží aplikovat. V průběhu aktivity jsem pozorovala, že odmítání praktikují

spíše spontánně, tak, jak jsou zvyklé. Domnívám se, že tato aktivita by měla silnější efekt u starších dětí.

Cílem této lekce bylo, aby si žáci vyzkoušeli různé techniky verbální i neverbální komunikace. Tím, že se všichni žáci aktivně účastnili (princip dobrovolnosti nevyužil opět nikdo) a uvedené techniky formou navržených aktivit si vyzkoušeli, byl cíl splněn.

Jak vyplývá z dotazníku, lekce byla úspěšná, děti bavila a byla pro ně přínosem v oblasti získání a prohloubení komunikačních znalostí a dovedností.



GRAF 4: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 4. LEKCE

#### Poznámky mentora

Vendula byla spokojená. Ačkoli i tentokrát byla třída velice živá, Vendula od nich takové výkony, které předvedli, ani neočekávala.

#### Vlastní vyhodnocení

##### a) Prožitková rovina

Domnívám se, že se všem žákům dařilo a z mého pozorování jsem si nevšimla žádných dětí, které by měly zvláštní problém během této lekce. U hry Dirigent se jim celkem dobře dařilo poznávat pomocí neverbální komunikace, kdo určuje

pohyb celé skupiny. Všichni si vyzkoušeli různé komunikační techniky bez větších problémů.

b) Tematická rovina

Děti si vyzkoušely techniky neverbální komunikace. Na základě pozorování chování ostatních vyvozovaly svoje závěry, porovnávaly a posuzovaly úspěšnost jednotlivých strategií. Hrou Dirigent si rozvíjeli svoje kognitivní funkce, například pozornost, rozkládání pozornosti na více objektů, soustředění, v aktivitě Naslouchání pocitům zase například emocionální vnímání a během aktivity Nechci to udělat například metapercepci či metakognici, tzn. vnímání vlastního vnímání, myšlení o vlastním myšlení atp. Téma komunikace bylo vhodně zvolené, děti se aktivně zapojovaly. Techniky neverbální komunikace byly pro děti pravděpodobně snazší.

c) Osobní rovina

Domnívám se, že náplň této lekce byla vhodně zvolená, aktivit se děti účastnily rády a dalo by se říci, že i s nadšením. Vedení lekce bylo bez větších problémů. Téma komunikace je velmi široké a na základě proběhlé lekce a mého pozorování se domnívám, že by mohlo být náplní i více lekcí. Komunikace je v každodenním životě nezbytná a jsem přesvědčena, že učení se komunikovat by měl být věnován větší prostor.

Metodická poznámka

Vše se mi zdálo v pořádku, pouze u aktivity „Nechci to udělat“, jak jsem se zmínila již dříve, by bylo vhodné rozmístit žáky po celém prostoru třídy, aby se navzájem příliš nepřekřikovali.

---

### 3.4.5 SPOLUPRÁCE, PROSAZENÍ SE VE SKUPINĚ, ROZVOJ TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

---

Pozorování, dotazník

Z mého pozorování si troufám tvrdit, že změna obsahu lekce, oproti původnímu návrhu, celému programu velmi prospěla. Žáci získali další komunikační dovednosti, prohloubili si svoje schopnosti argumentovat, oponovat či obhájit svůj názor, posoudit, porovnat a rozhodnout se na jeho změně či trvání. V první části, kdy si žáci měli psát individuálně svoje vlastní pořadí, se zdálo, že to některé nebaví a připadalo mi, že napsali nějaké pořadí jen proto, aby si úkol splnili. Někteří naopak přemýšleli a

rozvažovali každé číslo, které si měli zapsat. I ve skupinové práci bylo patrné, že někteří jedinci se angažovat nechtějí a raději za sebe nechávají rozhodovat jiné. Některé pasivní dívky například byly stále bez názoru, na dotaz řekly sice pořadí, jaké napsaly, ale ani jednou se nepokusily svojí volbu prosadit.

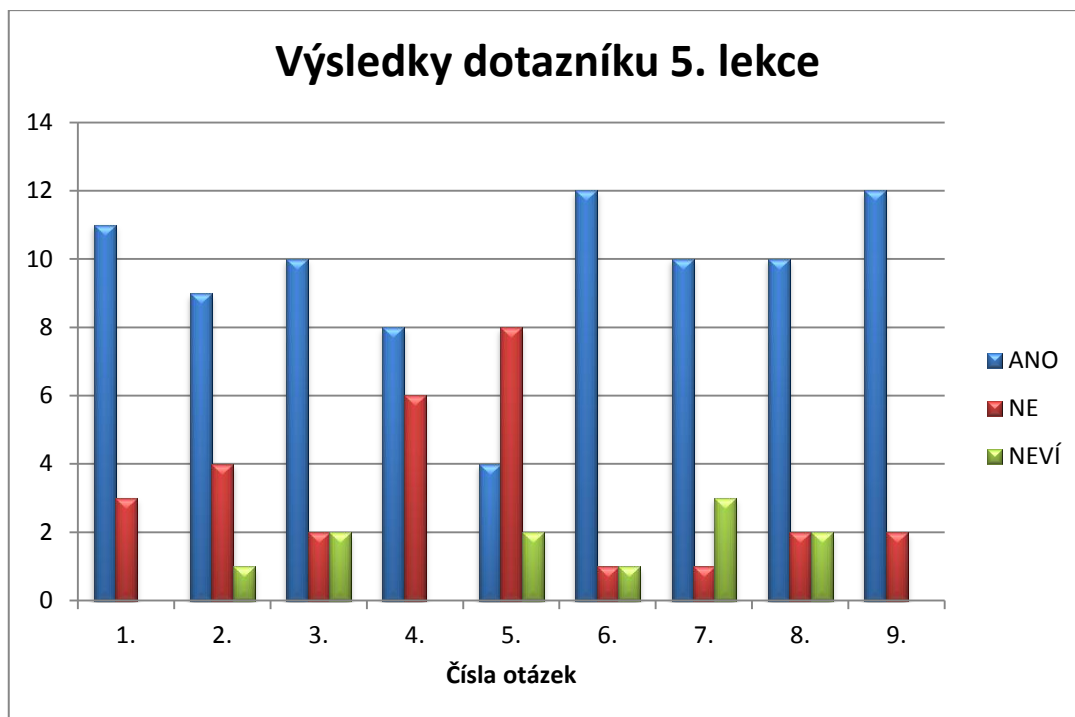
V jiné skupince byl naopak problém udělat jakoukoli společnou dohodu, protože nikdo nechtěl ustoupit ze svého stanoviska a trval si na svém přesvědčení. Časový limit tak působil tlakem k nějakému závěru, například „dobře, nuž dáme na šesté místo, ale padák musí být hned na sedmém...“ apod. Pro nás jakožto pozorovatele to byla zajímavá zkušenost, protože komunikační modely se v různých skupinkách opakovaly. Stalo se také, že dívka, která se pokoušela prosadit svoji volbu, nebyla úspěšná v žádném z bodů a po chvíli na hru rezignovala.

Infogram se vydařil, jako závěr to bylo i efektní – vznikla hezká síť vzájemných vztahů.

Cílem lekce bylo to, že si žáci vyzkouší řešit tvořivě náročnější situace a také to, jak moc jsou ochotni prosazovat svůj názor nebo naopak přijímat názory ostatních. Tento cíl byl beze zbytku splněn, protože dříve či později se všichni žáci „ponořili“ do fáze „flow“ (Csikszentmihalyi Mihaly, 1990). V závěrečné reflexi se pak zamysleli nad tím, jak probíhala jejich komunikace, analyzovali, jak ve vypjaté chvíli a v časovém tlaku řešili konflikty a střety svých zájmů. Diskutovali a navrhovali další možné způsoby řešení a zvládání podobných situací.

Aktivita na závěr – infogram – pomohl navodit přátelskou atmosféru a jakousi pospolitost ve třídě. Měl i vizuální efekt – vznikla hezká síť vzájemných vztahů, která byla vhodnou tečkou na závěr programu.

Nejen z dotazníku je zřejmé, že mnohé žáky lekce obohatila a byla pro ně přínosem nejen v oblasti získání nových informací, ale i možnosti zlepšení vztahů ve třídě i mimo školu.



GRAF 5: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU 5. LEKCE

#### Poznámky mentora

Vendula byla s průběhem této lekce též spokojená a žádné závažnější připomínky mi nesdělila.

#### Vlastní vyhodnocení

##### a) Prožitková rovina

Většina žáků se nechala hrou doslova strhnout. Při skupinové diskuzi o pořadí jednotlivých položek bylo patrné, kdo se jak umí prosadit, a kdo naopak věří více než sám sobě cizím argumentům. V závěru lekce bylo hezké, jak se skupina sjednotila infogramem a některé emocionálně rozbouřené vztahy z předchozí diskuze se krásně „učesaly“.

##### b) Tematická rovina

Téma spolupráce a sebeprosazení je pro tuto skupinu velmi aktuální. Myslím si, že díky této lekci si žáci mohli uvědomit, jak se ve skupině chovají, zda jim to vyhovuje, nebo by rádi něco změnili. Dostali zpětnou vazbu toho, jestli je v některých případech lepší jít se skupinou a opustit svůj názor, nebo naopak na něm trvat a pokoušet se ho prosadit. Vyzkoušeli si svoji schopnost argumentovat, obhájit svůj názor, posoudit názory a přístupy ostatních, porovnat

je se svými, zhodnotit a případně i podpořit názory svoje nebo ostatních. Kromě toho získali praktické informace doporučené NASA, jak přežít v poušti.

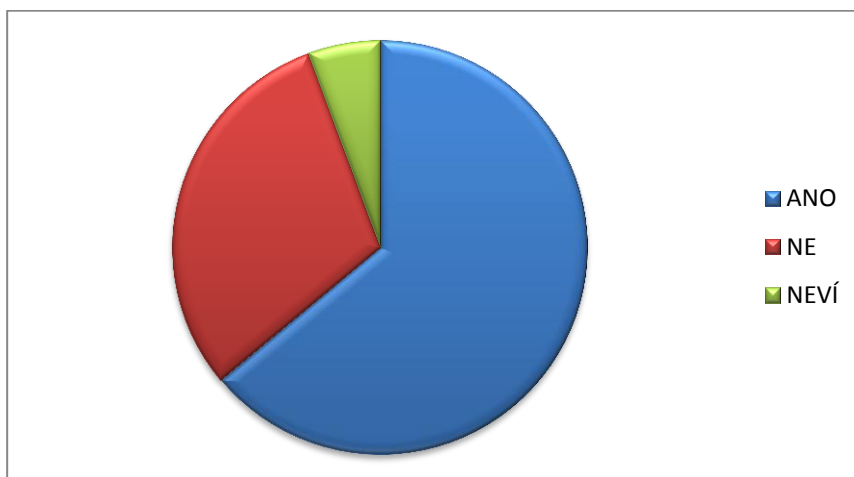
c) Osobní rovina

Tato lekce byla pro mě osobně snad nejlepší. Jednak už jsme se s žáky docela znali a věděli jsme, co od sebe můžeme očekávat, a také jsem měla radost z toho, jak žáci spolupracovali a byli aktivní.

## 4 ZÁVĚR

Mám-li shrnout celý program, domnívám se, že byl přínosem nejen pro žáky, ale v osobní rovině i pro mě samotnou. Z mého pozorování vyvozují, že žáci se oproti situaci před programem k sobě chovají ohleduplněji, lépe spolupracují, dodržují pravidla. Mohu tedy konstatovat, že došlo k posunu. Potvrdilo se mi tedy, že OSV je velmi důležité průřezové téma a mělo by se na školách realizovat. I když neosloví úplně všechny žáky, mnozí se díky OSV zamýšlejí nad svým chováním a mohou si vyzkoušet, jaké důsledky může mít jejich chování. Oblast postojů a hodnot je pro život nezbytná. OSV může učitelům pomáhat v rozvíjení dětí právě v této oblasti. OSV je pro lektora nesmírně náročná a také vyžaduje specifické dovednosti, jako je například „*akceptování osobnosti žáků, autenticita, otevřenost projevů ve vztahu k žákům, empatie, naslouchání, umění pochválit, zvládání konfliktních situací, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, porozumění neverbálním projevům jedince, sebereflexe, znalost komunikačních stylů*“ a mnohé další (Valenta 2006, s. 139 – 143).

Jsem toho názoru, že program splnil svoje cíle a byl pro účastníky přínosem, jak je patrné ze souhrnného grafu počtu kladných a záporných odpovědí.



GRAF 6: SOUHRNNÉ ODPOVĚDI ZE VŠECH LEKCÍ

Děti se během programu navzájem lépe poznaly, v některých situacích lépe porozuměly samy sobě a druhým, mohly si uvědomit hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, získaly základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů), základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné

vědomosti. Domnívám se, že program napomohl primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování a přispěl k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni a pomohl při utváření a rozvíjení základní dovednosti pro spolupráci.

I pro mě osobně byla tato práce významným mezníkem v rozvoji mé vlastní tvořivosti. Velkou výzvou a tvořivou prací bylo vybrat z nepřeberného množství aktivit právě ty nejvhodnější, které by optimálně naplňovaly navržené cíle. Mnohokrát jsem přehodnocovala hlavní záměr a tedy i obsahy jednotlivých lekcí. Některé nápady jsem nejprve nadšeně rozpracovala, abych je později zavrhl a nakonec se k nim zase vrátila.

Stejně tak i realizace jednotlivých lekcí byla pro mne velkou výzvou. Byla pro mne zcela nová zkušenost postavit se před třídu dospívajících, kteří mají jiné priority než zrovna hrát jakési, podle nich „infantilní hry“ a přimět je k zamyšlení nad otázkami mezilidských vztahů a k vzájemné spolupráci. Přiznávám, že moje pocity na začátku první lekce nebyly zcela prosty obav a nejistoty z toho, jak žáci budou reagovat. Tato věková skupina je pro mě poněkud problematická. Uvědomila jsem si, že i já potřebuji získat další dovednosti v oblasti vedení lekcí pro tuto věkovou skupinu. Měla jsem například problém s improvizací, jejich mnohdy nevybíravým slovníkem. Stále bylo nutné připomínat jim pravidla.

Jako oblast pro další vylepšení bych viděla právě schopnost či umění vytěžit z dané aktivity co největší užitek pro většinu účastníků. Toto vhodně naplňuje supervize, která je dnes již v podobných programech obvyklá a domnívám se, že i nezbytná. Nejen že pomáhá zkvalitňovat a zefektivňovat programy, ale je nápomocná i lektorům jako zpětná vazba a při konzultacích obtížných nebo méně obvyklých situacích.

Pro další práci nebo rozvíjení tohoto programu bych se zaměřila ne tak zcela na širší spektra, jak jsem to vytvořila nyní, ale věnovala bych se hlouběji jednotlivým tématům. Například blok o komunikaci bych rozdělila na více lekcí, kde by se mohly intenzivněji procvičovat techniky neverbální a verbální komunikace. Bylo by zajímavé uvažovat i nad zařazením sféry emočního prožívání, protože i tato oblast do značné míry determinuje mezilidské vztahy.



Byla jsem nesmírně vděčná, že při realizaci jsem nebyla sama, ale v případě potřeby (která naštěstí nenastala) tam byla i Vendula, která mohla vhodně zasáhnout. Je určitě vhodné pro lektora, když má u sebe druhého člověka, ať už lektora, nebo paní učitelku.

Jsem velmi ráda, že jsem si prošla touto zkušeností, nepochybně mě posunula o něco blíže k pedagogické profesi. Mám radost, že program byl úspěšný jak z hlediska naplnění cílů, tak i z vývoje skupiny, která také udělala velký krok dopředu.

## POUŽITÁ LITERATURA

---

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

CAMERON, Julia. *Umělcova cesta: Duchovní cesta k vyšší kreativitě*. 2. Praha: MAITREIA a.s., 2009, 320 s. ISBN 978-80-87249-03-1.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. United States : Harper Collins Publishers Inc., 1990. 320 s.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 134 s. ISBN L2377.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. 1. Praha: Columbus, 1997, 348 s. ISBN 80-85928-48-5.

HEIDBRING, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-7178-154-1.

*Konflikt, koření života: Průvodce řešením konfliktu pro učitele a studenty středních škol*. 2. (revidované). Praha: Partners Czech, o.p.s., 2004, 175 s. ISBN 80-239-3339-6.

MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-348-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005, 215 s. ISBN 80-901660-6-7.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 2. (aktualizované). Praha: Portál, 2003, 134 s. ISBN 80-7178-771-X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. 1. Praha: Management Press, 1993, 232 s. ISBN 80-85603-34-9.

PETROVÁ, Alexandra. *Didaktika a tvořivost*. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995, 134 s. ISBN 80-7083-173-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. (aktualizované). Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4.

VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla: Didaktika neverbální komunikace*. 1. Kladno: AISIS o.s., 2004, 208 s. ISBN 80-239-2575-X.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. Kladno: Aisis, o.s., 2006, 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 2. (doplněné). Kladno: Aisis, o.s., 2010, 215 s. ISBN 978-80-904071-5-2.

VOTRUBA, Ladislav. *Výchova studentů k tvůrčí práci*. 1. Praha: Academia, 1984, 142 s. ISBN 37.026.9.

## PRAMENY

---

BLÁHOVÁ, Krista. *Hry pro tvořivé vyučování: Zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti*. 1. Praha: Agentura Strom, 1997, 47 s. ISBN 80-901954-7-4.

KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem; jaký jsem: Aktivita pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. Kladno: Aisis, o.s., 2005, 132 s. ISBN 80-239-466-2.

*Lidi, pojďte si hrát*. Praha: Pražské ekologické centrum, 1996

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 6. Praha: Portál, 2011, 328 s. ISBN 978-80-7367-910-1.

## WEBOVÉ ZDROJE

---

DUBEC, Michal. *Tvořivě řešíme praktické situace*. 1. Praha: Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-12-8. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/c\\_lekce/5\\_1.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/5_1.pdf)

*Karlova Univerzita: Filozofická fakulta: Katedra pedagogiky* [online]. 2011 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157>

*Projekt Odyssea: Osobnostní a sociální výchova* [online]. 2007 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=psychicka-bezpecnost>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-03-29]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

Vuppraha. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2012-01-11]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

*Wikipedie: Konflikt - Wikipedie* [online]. 30.1.2012, 30.1.2012 [cit. 2012-03-02]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Konflikt>

## SEZNAM PŘÍLOH

---

Příloha A: Čtyři rohy – otázky

Příloha B: Obrázek staré/mladé ženy

Příloha C: Podobenství o slepých mužích a slonu

Příloha D: Vzor dotazníku po lekci

Příloha E: Jak přežít v poušti

Příloha F: Obrázky žáků

## PŘÍLOHY:

### PŘÍLOHA A: ČTYŘI ROHY – OTÁZKY

Typ	Otázka	Roh 1	Roh 2	Roh 3	Roh 4
Rozjížděcí	Jaké barvě dáš přednost?	Červená	Modrá	Zelená	Žlutá
Rozjížděcí	Jaké jídlo máš raději?	Těstoviny	Zelenina	Ovoce	Maso
Rozjížděcí	Jaké roční období máš raději?	Jaro	Léto	Podzim	Zima
Rozjížděcí	Jakou denní dobu máš raději?	Ráno	Dopoledne	Odpoledne	Večer
Rozjížděcí	Který vyučovací předmět máš raději?	Matematika	Čeština	Dějepis	Tělocvik
Rozjížděcí	Do jaké země by ses raději vydal?	Anglie	USA	Francie	Itálie
K zamyšlení	Lidé by spolu lépe vycházeli, kdyby...	Si všichni tykali	Vydělávali všichni stejně	Si navzájem lépe naslouchali	Se méně starali o druhé
K zamyšlení	Tělesné tresty...	Občas jsou účinné	Jsou ponižující	Jsou velmi výchovné	Měly by se zakázat zákonem
K zamyšlení	Trest smrti...	Pro nenapravitelné a nebezpečné recidivisty ano	Nikdo nemá právo brát jinému člověku život	Ano, protože pořád platí oko za oko, zub za zub	Nevím, nemám v této otázce jasno

K zamyšlení	Na světě je mnoho utrpení a bídy...	Často na to myslím	Když se o něčem dozvím, třeba z TV, dotkne se mě to	Moc si to nepřipouštím, taky nemám na různých ustláno	Ale zase na druhou stranu je na světě krásně a spouště lidem se daří dobře
Osobní	V kolektivu se cítím	Skvěle, nemám žádnou potíž	Většinou dobře	Ujde to	Nic moc
Osobní	Myslím si o sobě, že jsem	Trochu jiný než ostatní	Úplně stejný jako ostatní	Trochu horší než ostatní	Trochu lepší než ostatní
Osobní	Je pro mě důležité	Aby mě ostatní lidi respektovali	Aby mě ostatní lidi měli rádi	Aby se na mě ostatní lidi nezlobili	Aby mě ostatní lidi neotravovali
Osobní	Kolik znám na světě osobně lidí, kterým opravdu důvěřuji?	Tak jeden, dva	Kolem pěti	Tak tři, čtyři	Je jich víc nebo nikdo
Osobní	Na nějakém úkolu pracuji raději...	Sám – vím, kde je má silná stránka a kde jsem slabý	S lidmi, kterým důvěřuju, pomáháme si	S lidmi s různými schopnostmi – každý umíme něco	V nějakém týmu, který má dobrého vůdce
Osobní	Jsem spíš	Samotář	Přizpůsobivý	Rebel	Jeden z davu
Osobní	Když se o něčem diskutuje...	Skoro vždycky mám co říci	Ve vhodnou chvíli řeknu, co si myslím	Spíš poslouchám a dělám si svůj názor	Sem tam něco prohodím
Osobní	Sám se sebou jsem víceméně	Spokojený	Nespokojený	Je to lepší než dřív	Čeká mě ještě hodně práce

---

PŘÍLOHA B: OBRÁZEK STARÉ/MLADÉ ŽENY

---





---

## PŘÍLOHA C: PODOBENSTVÍ O SLEPÝCH MUŽÍCH A SLONU

---

Žilo kdysi šest slepých mužů v Industánu. Toužíce naučit se něco více, šli jednou slona prohlédnout si. (pomyslete, vždyť byli všichni slepí)

První ke slonu se přiblížil a stalo se, že zakopl a přímo proti velkému statnému slonímu tělu padl. Začal křičet okamžitě: „Můj bože, vždyť slon, zdá se, velké zdi snad podobá se!“

Druhý, cítíce pod rukou sloní kel, křičí: „Oh, copak to tu máme? Tak oblé, hladké, ostré je to? Můj hmat jasně říká mi, že slon má po oštěpu tvary!“

Když třetí přišel slonu blíže, stalo se, že do rukou vzal slonův ocas kroučící se. Hrdinně jej zvedaje pak poznamená: „Zjišťuji, že slon téměř jako had tvary má!“

Čtvrtý obrovskou sloní nohu pod kolenem osahává: „Jaké to roztodivné tvory náš Pán to dokázal stvořit, řekl bych, že slon je více stromu podobný.“

Pátý, který dostal šanci sloní ucho poznat blíže, říká: „Och, vy ze všech nejslepější, já vám povím, co slon nejlépe připomíná. A vyvrát' ten fakt, můžeš-li. Vždyť tenhle zázrak sloní má jasně jen k vějíři sklony.“

Šestý nechtěje více otálet, pomalu kolem zvířete se plíží, až náhle vlnící se chobot uchopil. Cítíce v rukách tvary jeho, hned s jistotou všem tvrdí: „Slon jak provaz vypadá.“

A tak ti muži z Industánu dlouho a hlasitě se dohadují, každý si za svým tvrdohlavě stojí, důrazně a hlasitě se přesvědčují. Ač každý z nich část pravdy má, přec každý z nich se mýlí!

---

#### PŘÍLOHA D: VZOR DOTAZNÍKU PO LEKCI

---

Dnešní program mě:

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 1. Bavl   | ANO | NE |
| 2. Dozvěděl/a jsem se nějakou novou informaci   | ANO | NE |
| 3. Zažil/a jsem při něm něco zajímavého   | ANO | NE |
| 4. Uvědomil/a jsem si, co mohu u sebe změnit, aby se mi lépe komunikovalo                 | ANO | NE |
| 5. Poznal/a jsem o něco lépe některé mé spolužáky   | ANO | NE |
| 6. Myslím, že pro mě byl v něčem užitečný   | ANO | NE |
| 7. Myslím si, že by mohl pomoci zlepšit vztahy ve třídě                                   | ANO | NE |
| 8. Myslím si, že by mohl pomoci zlepšit jiné vztahy než ve třídě (doma, s kamarády apod.) | ANO | NE |
| 9. Chtěl/a bych, aby pokračoval   | ANO | NE |

## JAK PŘEŽÍT V POUŠTI

**Téma:** sebeprosazení, skupinová spolupráce, rozvoj tvořivého myšlení

**Příprava a materiál:** Listy pro účastníky, Pozorovací archy, tužky

**Doba trvání:** 40 – 90 min.

### Postup:

1. Vybereme pozorovatele, kteří se nebudou přímo účastnit aktivity.
2. Navodíme situaci a předáme žákům základní informace (viz. „List pro účastníky“).
3. Rozdáme žákům „List pro účastníky“.
4. Nejdříve si každý žák sám za sebe stanoví svoji strategii přežití a podle ní určí důležitost jednotlivých předmětů – to zapíše do sloupečku „Mé pořadí“.
5. V mezičase, kdy žáci vyplňují svou tabulku, vysvětlíme pozorovatelům jejich úlohu a rozdáme jim „Pozorovací archy“.
6. Účastníci se rozdělí na menší skupinky – asi po 4-6 lidech.
7. Práce ve skupině – žáci kolektivně stanovují pořadí důležitosti předmětů podle mínění celé skupiny – to zapisují do sloupečku „Pořadí skupiny“

*!!! Pozorovatelé zaznamenávají dění ve skupině do archu - tabulka č.1*

8. Obhajoba strategie a řešení jednotlivých skupin před ostatními. (Lektor zapisuje na tabuli pořadí důležitosti předmětů celé třídy)

*!!! Pozorovatelé zaznamenávají dění ve třídě do archu – tabulka č.2*

9. Lektor zveřejní ideální řešení (účastníci si ho poznačí do svých listů)

10. Každý žák si vypočítá odchylku: odečte od sebe ideální řešení a vlastní řešení – výsledek zapisuje do sloupečku „mé odchylky“ a nakonec celý sloupec sečte. Kdo má nejnižší číslo – nejvíce se přiblížil strategii přežití.
11. Každý žák si vypočítá odchylku skupiny: odečte od sebe řešení skupiny a ideální řešení – výsledek запиše do sloupečku „odchylky skupiny“ a nakonec celý sloupec sečte. Čím nižší číslo, tím více se přiblížili strategii přežití.
12. Žák porovná „mou odchylku“ a „odchylku skupiny“- Jsou si čísla obou odchylek podobná? Značí velké prosazení se ve skupině.
13. Pozorovatelé přednesou výsledky svého pozorování.
14. Závěrečná diskuze – korespondují výsledky této aktivity s tím, jak se projevujeme ve třídě? Vyhovuje nám naše postavení? Dozvěděli jsme se o sobě něco nového? ...

### **Ideální řešení:**

#### **1. Kapesní zrcátko**

Absolutně nejdůležitější, nejmocnější nástroj ke komunikaci. Odražený paprsek může být dokonce viděn za horizontem. I bez jakýchkoliv dalších věcí máte 80% pravděpodobnost být zpozorován v prvních 24 hodinách.

#### **2. Kabát na osobu**

Jakmile máte komunikační systém, kterým můžete oznámit, kde se nacházíte, vaším dalším problémem je zpomalení dehydratace. 40% vlhkosti, která je ztracena při dehydrataci, je způsobena dýcháním a pocením. Množství vody ztracené dýcháním může být významně sníženo tím, že zůstanete klidní. Množství vody ztracené pocením je výrazně sníženo tím, že zamezíte přístupu horkého suchého vzduchu k pokožce. Ač je to ironické, svrchní kabát poslouží nejlépe. Bez něj je čas k přežití minimálně o jeden den kratší.

#### **3. Čtvrt litru vody na osobu**

Pravděpodobně přežijete 3 dny s prvními dvěma předměty. Ačkoliv 1/4 litru vody nezvýší významně dobu vašeho přežití, umožní snížit a zpomalit účinek dehydratace na organismus. Nejlépe je pít v okamžiku, kdy dostanete žízeň, abyste si uchovali co nejčistší hlavu v prvním dni, kdy je potřeba udělat nejdůležitější rozhodnutí a vybudovat zástěny a přístřešky. Jakmile dehydratace začne, s prostředky a množstvím vody, které máte k dispozici, nemůžete tento proces zvrátit. Proto nemá smysl vodu skladovat.

#### 4. Svítilna se čtyřmi bateriemi

Baterka je jediný spolehlivý a rychlý způsob signalizace v noci. S ní a zrcátkem máte 24 hodinovou komunikační schopnost.

Během dne se dá také používat jako nouzová pomůcka pro zapálení ohně – čočka a odrazný reflektor.

Tělo baterky obsahující baterie může být použito jako nástroj ke kopání nebo sběru vody při destilačním procesu pomocí pláštěnky, viz. dále.

#### 5. Červenobílý padák

Padák může sloužit jak k signalizaci, tak k vybudování přístřešku. Kaktusy mohou sloužit jako stanové tyče, padákové šňůry jako stanové šňůry. Zdvojením či ztrojením látky můžete snížit teplotu ve stínu až o dvacet procent.

#### 6. Kapesní nůž

Ačkoliv není tak důležitý jako předcházejících pět věcí, dá se použít k budování přístřešku, k řezání kaktusu kvůli získání vlhkosti. Na šesté místo ho staví bezpočet možných dalších využití.

#### 7. Plastiková pláštěnka

Plastické bezpórové materiály vyvinuté v posledních letech umožňují postavení zdárné destilárie. Jestliže vykopeme díru a zakryjeme ji pláštěnkou, změna teploty způsobí, že vlhkost obsažená v moči a úlomky kaktusů zvlhčením písku zkondenzuje na spodní straně pláštěnky. Umístíme-li do centra pláštěnky malý kámen, vytvoříme tak kužel - po jeho stěnách bude voda stékat do připravené nádoby, třeba baterky. Až litr vody může být takto získán každý den. Což může být užitečné, ale nepřinese to žádnou

významnou výhodu. Fyzická práce nutná k získání tohoto množství vody pravděpodobně bude mít za následek spotřebování dvojnásobného množství.

#### 8. Kolt ráže 45

Během druhého dne na poušti už vám řeč dělá problémy a taky už nebudete možná schopni chodit (dehydratace 6 – 10%). V tom případě se stává pistole užitečným nástrojem ve smyslu signalizačního nástroje a náboje do ní můžou sloužit k rychlému rozdělení ohně. Mezinárodní signál volání o pomoc jsou tři rychlé výstřely. (Je známo mnoho případů, kdy lidé nebyli nalezeni, protože neměli možnost vydat hlasitý zvuk, nějak na sebe upozornit.)

Zadní část pistole se dá také použít jako kladívko.

Výhody pistole jsou vyváženy její nebezpečností. S dehydratací narůstají ve skupině nepříjemné vlastnosti jako netrpělivost, pesimistická nálada a iracionalita. To je také jeden z důvodů, proč by měla být důležitá rozhodnutí učiněna před dehydratací, tj. 1. den. Za situace, která byla uvedena výše, je dostupnost takhle nebezpečného nástroje nebezpečná celému týmu. Kdyby nebyla použita proti lidem, může být využita třeba na lov – což je úplně zbytečné mrhání silami. Kdyby se někomu podařilo zastřelit nějaké zvíře (velice nepravděpodobné), jeho konzumaci se výrazně zvýší dehydratace, protože tělo potřebuje ke konzumaci potravy hodně vody.

#### 9. Sluneční brýle na osobu

Za prudkého slunečního svitu se zvláště druhý den mohou objevit vážné problémy jako pouštní vidiny a sluneční zánět sliznice (oboje má stejné příznaky jako sněžná slepota). Problém lze omezit šátkem udělaným z kousku padáku anebo natřením sazí z vraku letadla kolem očí. Problém s viděním se dá odstranit pomocí kapesníku z obvazů, který použijeme jako roušku s vyříznutými dírami pro oči. Ovšem nejlepší jsou sluneční brýle.

#### 10. Lékárnička

Poušť je považována za jedno z nejzdravějších míst na světě, protože je tam nejmenší vlhkost. Téměř neexistuje infekce. Navíc je zde velmi malá možnost krvácení, protože s postupem dehydratace krev houstne. (Je znám jeden případ: Člověk, který se

ztratil, byl bez vody, roztrhal si všechny šaty, spadl mezi kaktusy a kameny a tělo měl pořezáno, stejně nevykrvácel, dokud mu nebyla podána voda.)

Obvazový materiál lze použít jako provaz, znehybnění končetin, kloubů, zakrytí hlavy, včetně tváře. Dále také jako ochrana proti dehydrataci a slunečnímu svitu.

#### 11. Kompas

Kromě toho, že lze použít lesklé plochy kompasu jako signalizační zařízení, je jeho použitelnost malá.

Dokonce může být nebezpečný, protože s postupem dehydratace může někoho ze skupiny napadnout odejít.

#### 12. Letecká mapa oblasti

Je užitečná třeba k založení ohně nebo jako toaletní papír. Jeden ze skupiny ji může využít i jako pokrývku hlavy nebo zastínění očí. Dokonce může být využita pro zábavu. Obecně je k ničemu a snad i nebezpečná ve smyslu uvedeném výše.

#### 13. Kniha o pouštních zvířatech

Problém, který má skupina, je dehydratace, ne hladovění. Takže jakákoliv energie vynaložená na lov se může velmi vymstít jako ztráta vody z těla. Pokud bude lov úspěšný, přísun proteinů způsobuje zvýšenou potřebu vody, která je nutná k jejich zpracování v těle. Základní pravidlo – pokud máte málo vody, nic nejezte.

Pouštní zvířata, i když je jich hodně, jsou těžko zachytitelná zrakem. Přežívají tím způsobem, že nehnutě leží a jejich příkladem byste se měli řídit i vy. I když můžete najít v knize spoustu výtečných informací, je s postupem dehydratace velice obtížné udržet pozornost při čtení.

#### 14. Dvě láhve vodky

Člověk, který zahyne na alkoholismus, obvykle zemře v důsledku dehydratace. Alkohol zkrátka absorbuje vodu. Tělo při vylučování alkoholu spotřebovává velké množství vody. Při tomto procesu se předpokládá, že na jeden díl alkoholu připadne

dva až tři díly vody. Z tohoto důvodu je požití vodky velmi nebezpečné. Je-li někdo dehydrován, jenom to zhorší jeho problémy.

Využití tohoto alkoholu lze spatřovat v založení ohně a zahřátí. Taky láhev se dá použít. Když to shrneme, vodka představuje více nebezpečí než pomoci.

#### 15. Krabička solných tablet

Kolem těchto tablet existují velice rozšířené fámy a debaty. První problém je, že s postupem dehydratace a ztrátou vody se zvyšuje obsah soli v krvi. Zvýšený obsah soli v těle by se při použití solných tablet z těla vyloučilo jen pomocí velkého množství vody. V podstatě jsou účinky stejné jako při pití mořské vody. Dnes už i vědci, kteří vymysleli solné tablety, zjišťují, že jejich význam je sporný a jsou použitelné jen v oblastech s nedostatkem soli. Ale dlouho se tradovalo, že udržují vodu v těle.

#### **Zpracovala:**

Mgr. Gabriela Veselá

Lektorka primární prevence, o.s. Život bez závislostí



## **LIST PRO ÚČASTNÍKY**

Byl/a jste pasažérem/pasažérkou na palubě malého dopravního letadla, které se z neznámých příčin zřítilo uprostřed Mexické pouště asi 120km od civilizace. Pilotům se před havárií nepodařilo vyslat signál SOS a oba společně, s většinou cestujících, zahynuli. Letadlo shořelo a vám se podařilo zachránit jen těchto 15 položek.

Je červenec 10 hodin dopoledne. V okolí rostou jen kaktusy a teplota dosahuje přes 50 °C. Všichni máte na sobě pouze letní oblečení (krátké kalhoty, tričko, spodní prádlo a kapesník). Rozhodněte, jakým způsobem budete maximalizovat svou šanci na přežití. Určete priority pro jednotlivé předměty, které se vám podařilo zachránit, a rozhodněte se, k čemu je použijete. Nejdříve se rozhodněte sami, pak dojednejte postup vaší skupiny.

	<b>Mé pořadí</b>	<b>Mé odchylky</b>	<b>Pořadí skupiny</b>	<b>Odchylky skupiny</b>
Rozhodnutí jak přežít:				
svítilna se 4 bateriemi				
kapesní nůž				
letecká mapa oblasti				
kompas				
lékárnička				
plastiková pláštěnka				
kolt ráže 45mm				
červenobílý padák				
krabička solných tablet				
sluneční brýle na osobu				
kapesní zrcátko				
¼ litru vody na osobu				
kniha o pouštních zvířatech				
dvě láhve vodky				
kabát na osobu				

## ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO POZOROVATELE

**Forma prosazování své strategie, názoru, názoru skupiny: (čárkování)**

### *1) Při práci ve skupině*

Agresivní					
Argumentační					
Distance z uražení					
Kopírování postoje					
Manipulativní					
Obchodování					
Vydírání					
Jiné komunikační projevy (humor, zlehčování, mlčení...)					

### *2) Při následné diskuzi*

Agresivní					
Argumentační					
Distance z uražení					
Kopírování postoje					
Manipulativní					
Obchodování					
Vydírání					
Jiné komunikační projevy (humor, zlehčování, mlčení...)					

---

## PŘÍLOHA F: OBRÁZKY ŽÁKŮ

---

